EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

ORGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

AÑO LI, Nº 715 — JULIO, 1932

INDICE

A LOS MAESTROS, A LOS PADRES DE FAMILIA

Con este número hemos tomado a nuestro cargo El Monitor de la Educación Común, *aceptando con entusiasmo y fe la honrosa y espléndida responsabilidad que se nos quiso ofrecer.*

Responsabilidad seria y enorme es la asumida por nosotros. Cualquiera que conozca la empresa, advierte cuán difícil, delicada y riesgosa es. Mas por serlo así mucho nos honra, ya que no obstante la insignificancia de nuestras personas y obras, se piensa que sabremos realizarla. Y es espléndida, porque nos brindará distintas oportunidades para contribuir a la siembra de cultura que mueve al Magisterio de la Nación, y para mostrar a los padres de familia cómo se instruye y educa a sus hijos.

Magnífico es el plan que tócanos desarrollar de mes a mes. Con él nos proponemos hacer una revista dinámica, ágil, moderna y, sobre todo, con alma. Con algo de cátedra y también de tribuna; con mucho de cosas vividas, prácticas. No daremos una sola página, sin doctrina que acreciente y perfeccione el espíritu del maestro, o sin sugestiones utilizables en el trabajo del aula o en la acción social que el docente debe ejercer. Y puesto que el maestro que sólo sabe de Pedagogía, —según se ha dicho— nada sabe, habrá asimismo aquí más de un lugar para toda ciencia, como ha de haber sitio para las letras y las artes.

Tiempo es ya de reconocer que maestro y educador son una misma cosa. Al lado de la Pedagogía, nada de la cultura, nada del pensamiento humano puede serle extraño al maestro verdadero. Ya es hora de comprender que maestro y hombre son una misma cosa. Quien cierre los ojos a las inquietudes y los dolores del mundo —que tanto amor y libertad y tolerancia necesita—, quien no se capacite cada día más

para preparar los hombres puros, fraternales y justos que hacen falta, no puede ser un maestro de hoy.

Para satisfacer, en lo posible, tales fines, nos hallamos al frente de esta publicación. Para ello y para ayudar a dar sustancia de realidad a una aspiración antigua como nunca indispensable: llevar la escuela al hogar; traer el hogar a la escuela.

Y ahora, expuesta la tarea nuestra, os diremos que no todos los miembros de la Junta Directiva somos, ni fuimos, maestros de aula. Confesaremos además —nadie puede ser neutral ante los grandes interrogantes de la vida— que no actuamos todos en el mismo campo ideológico. Pero no os quepa duda de que a todos nos une, en cordial solidaridad, un solo anhelo y una sola alegría. Este anhelo, es el de trabajar con tenacidad para aliviaros la alforja y haceros dulce y sereno el camino; esta alegría, es la de ponernos con todo corazón al servicio del niño, de los maestros y de la escuela.

LA JUNTA DIRECTIVA.

Buenos Aires, junio 18 de 1932.

PROBLEMAS DE ACTUALIDAD

LA ALIMENTACION DE LOS ESCOLARES

EDIFICIOS PARA ESCUELAS

El presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor Ramón J. Cárcano, ha dirigido al Diputado nacional doctor Nicanor Costa Méndez, en su carácter de miembro de la Comisión interparlamentaria encargada de estudiar la desocupación obrera, la siguiente carta que constituye un documento acerca de dos problemas importantes.

Mi estimado amigo: Contesto con mucho gusto a las preguntas que me formuló anoche.

Una estadística prolija y comprobada, demuestra que en la ciudad de Buenos Aires, existen 30.000 niños mal alimentados para afrontar las tareas del aula, y 5.000 propiamente sin alimentación.

Los comedores necesitan una organización y dirección científicas.

El médico escolar, secundado por el director y maestros de cada escuela, después de estudiar la situación de cada niño, clasifica los que deben concurrir al comedor. Allí son atendidos por las Visitadoras del Cuerpo médico, quienes durante la comida dictan breves lecciones de higiene, mientras un maestro habla de nuestra Historia y Geografía, estimulando el sentimiento nacional.

Los niños que ya han contraído alguna enfermedad por falta de alimento, concurren al Instituto de nutrición, donde reciben una alimentación curativa bajo la dirección del doctor Escudero. Actualmente el Instituto apenas tendrá medios para dar de comer a 50 niños.

El Ministro de guerra se ha asociado noblemente a nuestra iniciativa. Abrirá comedores en esta Capital a sus expensas, en número muy reducido por falta de recursos. En el arsenal, Pozos 1685, para 50 niños.

En granaderos a caballo, Luis María Campos 554, para 25, y en el regimiento 2 de infantería a un número mucho mayor, pero siendo a cuenta del Consejo el importe de la alimentación.

Este generoso servicio del Ejército, lo extenderemos a todas las regiones de la República donde existan guarniciones militares, pero desgraciadamente en cifras muy inferiores a las necesidades efectivas.

La alimentación de los niños la contratamos por licitación pública. El Instituto de nutrición indica la especie y calidad de los alimentos, y el médico escolar los vigila.

Cada alumno costará actualmente 29 ½ centavos, comprendidos los gastos de alquiler de casa, muebles, vajilla y servicio. En algunos casos el costo bajará de 20 a 25 centavos, aprovechándose la diferencia en alimentar mayor número de niños.

El Consejo no invertirá un centavo en administración. Todo estará a cargo de los maestros y del Cuerpo médico escolar por deber y humanidad.

El día 2 de julio inauguraremos tres primeros comedores en el distrito 20, uno de los más indigentes de la Capital, que comprende Mataderos y Lugano. En la escuela 13, son 700 niños y los 700 necesitan comer. Ayer en mi despacho, en presencia de los doctores ESCUDERO y OLIVIERI, del mayor WEISTEIN y del secretario ZABALA, la directora de aquella escuela, señora MORENO de AMAYA, una mujer enérgica, con espíritu y corazón, refirió este episodio emocionante:

«Una maestra extrajo de su bolsillo un pequeño pan para comer. Los niños se precipitaron al suelo a recoger las migas.»

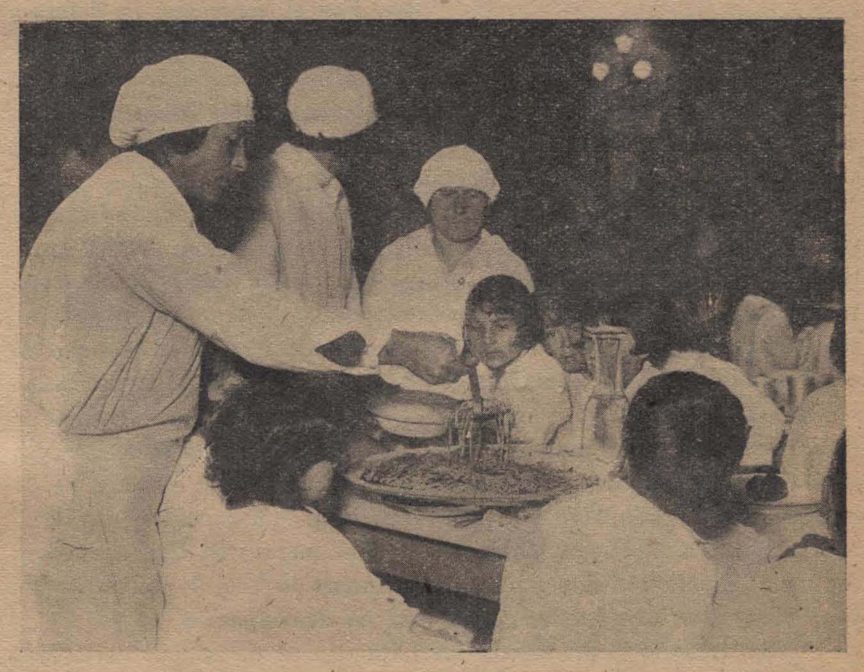
¿Es posible que en esta miseria, vivan los niños de la opulenta Buenos Aires?

El Gobierno está haciendo lo que puede y puede muy poco. Necesitamos la cooperación social, coordinada y solidaria, dirigida con criterio científico.

En cuanto a edificación escolar, estamos prontos para empezar las construcciones.

Necesitamos construir 10.000 escuelas en cinco años, es decir, contar con $ 50.000.000 anuales. Hay que afrontar el problema seriamente, para resolverlo.

En las Provincias y Territorios construiremos los edificios en proporción a la población escolar y al número de edificios fiscales nacionales, provinciales y municipales. No puede continuarse con las construcciones lentas, accidentales e intermitentes, ubicadas por la instan-



Dos escenas del primer Comedor escolar inaugurado el 2 de julio

cia del amigo influyente. Me causa la impresión de querer apagar la sed, sirviendo el agua con un cuentagotas.

Cualquier día de la próxima semana, tendríamos mucho honor en invitar a la Comisión parlamentaria para que nos visite en el Consejo. Podríamos informarle sobre el plan de edificación escolar en todo el país. Diversos tipos de escuela, según ubicación y categoría, presupuesto y demás condiciones.

¿Se quiere combatir el analfabetismo y la desocupación?

Construyamos escuelas y ocupemos al maestro.

Su amigo. — Ramón J. CÁRCANO.

LA CRISIS ECONOMICA MUNDIAL. CAUSAS Y SOLUCIONES. ACCION DE LA ESCUELA.

Frente a la situación mundial, surge la siguiente reflexión: los fenómenos luctuosos de la Naturaleza, como ser: inundaciones, heladas, granizo, sequía, temblores, acarrean sólo dificultades regionales. Por el contrario, la dolorosa crisis que hoy atenaza a la sociedad afecta a todos los países civilizados. La comprobación de este mal general allí donde reina el hombre significa que ha sido originado exclusivamente por él. De este reconocimiento surge la convicción de que si el hombre ha construído mal, tiene también el poder y la libertad de construir mejor.

Las principales causas del desastre económico mundial, radican en la absoluta falta de relaciones armónicas, o coordinación, entre la producción y el consumo. Al mismo tiempo que la *racionalización* actualiza todos los sistemas de adelantos técnicos centuplicando la producción, esta producción no es consumida, porque a mayor adelanto técnico ha correspondido mayor licenciamiento de obreros y éstos al ir formando el trágico ejército de desocupados, carecen de medios para adquirir lo producido. Por otra parte, y agravando aún más la situación, las deudas de guerra y los gastos de la «paz armada» que insumen en 64 naciones del mundo 4178 millones de dólares, han generado una Economía política de proteccionismo y altos impuestos que encarecen la vida, empobrecen los pueblos disminuyendo sus posibilidades de consumo y son otra fuente generadora de desocupación.

Cada artículo gravado con un impuesto se torna más caro. Más caro, significa menos demanda del mismo y por lo tanto menos pro-

ducción. La disminución de la producción, trae como consecuencia nuevos licenciamientos de obreros y la baja de los salarios para los que continúan trabajando. Este círculo vicioso se cierra con la doble funesta consecuencia: a salarios más bajos corresponde vida más cara y... mayor desocupación. Es así cómo la desocupación, las barreras aduaneras, los salarios bajos, la vida cara, hacen que la riqueza producida no pueda llegar al consumidor que tanto la necesita, y esta situación a su vez, arruina al industrial, que no puede dar salida a lo fabricado.

A la crisis actual se la llama de superproducción o abarrotamiento, cuando en realidad el abarrotamiento no se produciría si se diera a las masas la posibilidad de adquirir y consumir, entonces se vería que muy posiblemente, sería necesario producir aun más.

La solución de la crisis está en la «racionalización», puesta al servicio del movimiento cooperativo establecido sobre planes económicos de objetivo social, y la creación de un ORGANISMO MUNDIAL QUE COORDINE LA PRODUCCIÓN Y EL CONSUMO.

Una Economía política, propulsada por hombres de elevados principios éticos orientará el comercio con fines de consumo y no de lucro, instituirá Cooperativas, propenderá al libre cambio de mercancías y productos, subdividirá la tierra, arraigará al poblador.

Sólo así, afianzada la paz, se irá creando un mundo más próspero y dichoso. *Para que esto suceda, la reforma ha de comenzar* DENTRO DEL INDIVIDUO MISMO: NO EGOISMO SINÓ COOPERACIÓN. Entonces la actividad del hombre se ajustará a la gran ley de fraternidad, tornándose un poderoso factor de progreso.

La escuela tiene la sagrada misión de infundir, sostener, irradiar estos sentimientos básicos para un más alto desarrollo de la estirpe humana. Deseemos fervientemente que nuestra Argentina, crisol de razas, propulse vigorosamente, para salvación del mundo, esta sana e inteligente orientación.

La Junta Directiva.

DOCTRINA Y TECNICA

Pedagogía y ciencias anejas :: Aspectos generales y sociales de la Educación :: Maestros y educadores :: Sistemas educativos :: Metodología :: Organización escolar :: Educación física :: Higiene escolar e infantil :: Cinema y radio educativos :: Orientación profesional :: Todos los problemas de la infancia

EL FOLKLORE EN LA ESCUELA

Nunca he contemplado rostros infantiles más absortos, indicadores de más intensa emoción y de placer más hondo, que el de los niños campesinos cuando ven desfilar, sobre el telón vivo de su imaginación, la magia de las narraciones lugareñas. Tampoco he creído adivinar fervor más cálido, que cuando los he oído cantar sus simples y dulces canciones populares.

Van ellos a la escuela, pero cuanto se les enseña allí, es tomado como a una disciplina artificial, aunque necesaria, y como el mocetón que después del servicio militar obligatorio vuelve alborozado al hacha

de su labranza en la selva, tornan ellos a su literatura y a su armonía. Relatos nuevos escucharon de la maestra y cantos pulidos aprendieron, pero la nota exótica presto se borra en el paisaje anímico del niño campesino, y vuelven — sensibilidad más fina y mejor educada en la auténtica belleza de su acervo — a exaltarse evocando la virtud mágica de *El caballito de los siete colores*, y a estremecer en sus labios mientras marchan por las carreteras solitarias, sus gatos, sus zambas y sus chacareras.

Yo he sentido este placer inefable de vivir en el mundo maravilloso del relato popular, contado por aquellos narradores admirables, y acaso en mi vida, he superado nunca la emoción con que me agitaron y mecieron las viejas leyendas provincianas.

La narración para los niños, no tiene lugar ni hora determinados. Lo mismo la escucha el sembrador que va arrojando el grano, de labios del hombre que empuña la mancera del arado primitivo, sobre el surco esponjado, que el corro formado bajo la sombra del algarrobo que protege de la siesta ardentísima; lo mismo cuando se marcha por las sendas apretadas del monte en busca de miel o de algarroba, que mientras se aguarda el sueño caprichoso. ¡Oh!, también se escucha, ¿quién no lo recuerda?, después de cometida una acción perjudicial o por cualquier motivo censurable. Entonces, la palabra de la madre, o del maestro de ocasión, toman contornos de grave sugestión. Nunca más se la repite, sin pensar en el castigo tremendo que mereció aquel niño, en aquella época lejanísima en que se hace alusión, tan ejemplar y merecido que no ha podido olvidarse.

En vano he buscado en los niños de las ciudades, la huella de temblor tan puro, ni he visto la seña de avidez tan encantadora, cuando escuchan o leen las creaciones de esta literatura fría que se les dedica. Ese tinte libresco que ellas encierran, lastima la instintiva apreciación del niño. Nada más susceptible de esta influencia culterana y perjudicial, en el folklore, que los cuentos y cantos infantiles, y por eso, los recolectores europeos, muy entendidos, los rechazan inmediatamente que lo sospechan.

Tolstoy, que amaba entrañablemente a los niños, y escribió para ellos, un día preguntó a la nieta que tenía sobre sus rodillas, después de narrarle una de sus creaciones infantiles que él juzgó de más hermosura:

—¿Te gustan mis cuentos, pequeña?

—Sí, abuelo, me gustan, pero son mucho más lindos los que me cuenta la nodriza.

La niña de Tolstoy, ha pensado por todos los niños del mundo,

afirmando que, por grande que sea el talento del hombre que escriba para deleitarlos, difícilmente llega a esta identificación mental que el pueblo naturalmente tiene con ellos.

Los niños de nuestras ciudades deben ser tan dueños de la tradición popular de nuestro país, como los mismos infantes lugareños; tienen tando derecho a ella, como al aire y al sol de nuestra tierra. ¿Por qué no entregársela? Así, la tradición regional constituirá un día la tradición nacional, lazo que atará, en un solo nudo, firme y seguro, toda la espiritualidad de la Argentina que soñamos.

No es tarea fácil, y sí, muy delicada. Veamos en qué forma puede conseguirse esta generalización y cómo hemos de realizar la siembra.

El folklore, en su doble aspecto de ciencia y arte, significa *saber del pueblo,* y es tan enorme su contenido, como que abarca la vida íntegra del mismo, con todo lo referente a su lugar geográfico, a su pasado, a su pensamiento, a su fuerza creadora, trasmitido por tradición oral. Ocupa un lugar idéntico al de la *ley no escrita,* frente a la ley codificada.

Yo trataré aquí de lo que puede y debe trasmitirse a los niños, y en un medio: *la escuela.*

Este conjunto estará constituido por danzas, cantos, cuentos, leyendas, mitos, refranes, adivinanzas...

Este material debe ser preparado con anterioridad; debe ser depurado. El folklore trae, en su primitivismo, lo ingenuo y lo grosero, que la materialidad humana sin refinamiento, no alcanza siempre a diferenciar. No quiero decir aquí que se ha de deformar; eso sería destruir lo que buscamos conservar. Elegir, de entre el enorme material folklórico, aquello que no chocaría con una civilización avanzada, aquello que puede vivir, con su esplendor natural, en medio de cualquier civilización. Callar los detalles poco decorosos, no convertirlos en otros diversos. Esta costumbre poco honesta de los recolectores ha destruído, muchas veces, creaciones admirables de la tradición oral.

La Danza

La danza, es la forma más agradable y completa de la Educación física; ¿por qué no enseñarla?

La educación de la Grecia clásica la incluía en su programa; escuelas modernas tratan de reivindicarla, y Jacques Dalcrozze, en nuestros días, la remeda con su gimnasia rítmica, que ha merecido la atención de los grandes maestros europeos.

Las danzas populares nuestras — me refiero al gato, a la zamba,

al bailecito, al pericón, al triunfo, etc., etc., que constituyen la única y verdadera danza popular argentina — son de una sencillez, de una gracia, de una delicadeza y de un decoro tan exquisitos, que nada mejor puede pretenderse para los niños, y en nadie mejor que en ellos, hemos de salvar una de las manifestaciones más artísticas de nuestra tradición, y juntamente con la Música, una de las creaciones populares más hermosas del mundo.

La Música

La Música popular ha sido el origen y basamento de la Música nacional en todos aquellos países donde ella adquirió una expresión definida, un carácter propio y significa una obra acabada de creación.

El canto popular en Grecia dió el ditirambo, para el culto de Baco, que significaba la exultación, y las píticas, para el culto de Apolo, que significaba la calma y que derivó en las célebres panateneas. De ambas, fusionadas, surgió la formidable tragedia griega.

Numerosos motivos populares escandinavos estremecen la música de Grieg, y conocidas son las viejas canciones conservadas con fervor en Irlanda, Escocia y el País de Gales.

El coral protestante no es otra cosa que la fusión del canto litúrgico y la canción popular.

El ejemplo se repite en las creaciones más acabadas que de este arte conocen nuestros días, en la música rusa y en la música alemana. Sobre el motivo popular, simple y hondo, repetido siempre, y siempre latiendo en vibraciones tensas, el artista ha tejido los afanes, los dolores, los impulsos y las aspiraciones de su pueblo, con cuya alma informe se ha identificado para definirla en una armonía más vasta, pero no menos propia.

Los países de América tendrán un día su música, y será una música admirable, si ellos son capaces de levantar, sobre la herencia de sus antepasados, el fecundo y casi desconocido, hasta negado, cancionero indígena, y la brillante música española, el canto y el acorde que, fusionando y elaborando a aquéllos, sea la cúpula sonora donde se empine el genio de la raza nueva.

Ninguno mejor dotado entre todos ellos que la Argentina, de quien, por la variedad, la dulzura, la expresión y la sugerencia de sus canciones populares, se ha dicho que no tiene término de comparación.

En nuestro medio artístico hay ya insinuaciones dignas de tenerse en cuenta.

Uno de nuestros músicos de orientación más definida y de mayor

talento, Vicente FORTE, acaba de componer un poema coreográfico, no conocido aún por el público, y que es el símbolo de este proceso musical, creado sobre el elemento indígena y luego sobre el que dió la música mestizada por el aporte español, titulado *La Conquista*. Con el título y el argumento, quiere significar que, si el español conquistó a América, la expresión del arte americano realizó también una conquista en el alma española que se fundió con ella. Yo creo que Vicente FORTE será a pesar de su incomprensión en nuestro medio y de su falta de apoyo oficial, uno de los grandes precursores de la Música de América y uno de los seguros creadores de una Música argentina.

Las rondas infantiles nuestras y las de América en general, son, en su casi totalidad, viejos romances españoles, que quién sabe por qué fuerza misteriosa de la tradición han venido a parar en boca de los niños: *La pájara pinta, La viudita, El puente de Avignon, Mambrú se fué a la guerra,* que según algunos filólogos es de origen francés, etc. etc.

Bien pocos juegos y rondas infantiles serán de auténtica procedencia indígena. Los niños primitivos imitan a sus mayores en las tareas de la guerra, de la caza y de la lucha, asegurando su porvenir en la sociedad a que pertenecen, y no responden a una organización preestablecida. Hay, sin embargo, muchos de tinte regional.

En las noches cálidas, los niños cantan y giran, mirando al cielo rutilante, con sus ojos conocedores, a través de la ciencia de sus padres, de las formas sugerentes y de la historia de todos los astros:

He mirado a la luna
y he visto en ella,
un hombre con su hacha
hachando leña.

Agachate, agachate,
volvete a agachar,
que los agachaditos
no saben bailar.

Remedan otras veces las actividades de la fauna que conocen con exactitud y proligidad, y el corro zumbón y fastidioso — que representa la banda de mosquitos — a uno que solo y tieso, encarna al avestruz, pregunta con su pronunciación y acento lugareño:

— *Avestruz, ¿querís charqui?*

— *Con mosquitos me mantengo,* — contesta el ofendido.

—*Alimentate si podís,* — gritan todos, burlones, y se desparraman en todas direcciones perseguidos por el provocado. (En el juego *El avestruz y el mosquito*).

Quietos, mientras comen su ración de maíz tostado, ejercitan su habilidad, su observación y su noción de número, jugando a la *Zeta Bayeta.* Colocan una porción de este maíz en una mano, y vueltas las dos a la espalda, la cambian muchas veces de una a otra, y por fin las presentan con los puños cerrados, diciendo:

— *Zeta Bayeta.*

— *Dijo mi madre que estaba en ésta,* — contesta el otro, tomando la mano que elige. Si acierta, acrecienta su porción, de lo contrario, debe pagar el mismo número de granos, o el doble si es con multa, mientras el ganador replica:

—*¡Pague por ésta!*

Un estudio serio de estas rondas como así de los juegos, — algunos de precioso contenido y sugerencia — nos podrán dar un aporte valioso para esta obra de arraigar y generalizar nuestra tradición.

Urge recoger las bellísimas canciones nuestras diseminadas por todo el territorio, coleccionar aquellas que deben enseñarse a los niños por su belleza intrínseca y porque sean las más características dentro de nuestra modalidad, y entregarlas a los niños.

Las Adivinanzas

Bien elegidas y coleccionadas las adivinanzas contituirán uno de los medios más eficaces para ejercitar la reflexión, la comparación, la observación, y aguzarán el ingenio infantil, encauzando la fantasía. Ellas implicarán un verdadero trabajo mental. Por su significado, traerán también motivos para conocer la fauna, la flora, objetos y costumbres de las regiones apartadas. Casi siempre están versificadas o dispuestas en forma cuidada. Son preferidas según la belleza de su expresión y de su contenido, como así por la forma habilidosa de esconder su significado.

En la rueda, uno *echa la adivinanza,* como se acostumbra a decir:

—Tronquito de bronce,
hojita de metal,
frutita de oro:
¿qué cosa será?

Entonces, comienzan las preguntas *reglamentarias,* y son satisfechas en la medida de la legalidad:

—*¿Es comida o es bebida?*

—*No es comida ni es bebida, pero da una comida.*

—*¿Es un árbol?*

— *Sí.*

— *¿Se come la fruta?*

— *Sí, pero no es muy rica.*

— *¿Se hace arrope?*

— *Sí, y dicen que es remedio.*

— *¿Da buena leña?*

— *Arde mucho, pero no da buena brasa. Se usa, a veces, la cáscara fresca para pisar quesos.*

— *Ah, es el chañar.*

El niño ha reconstruído al árbol por todas sus señas y sus propiedades. El tronco del chañar es liso y hermosamente bronceado. Su hojita brilla al sol. La fruta es de un dorado rojizo, de ella se saca un rico arrope con propiedades medicinales, y con su corteza, recién arrancada, se hacen aros, en los que se amoldan a veces, los quesos criollos.

Y así continúan por horas y horas. Días enteros se emplean, algunas veces para desenredar un acertijo, pues, en él se piensa mientras se realizan las tareas cotidianas.

Refranes, Proverbios, Dichos

Son ellos abundantísimos en la tradición oral; constituyen la filosofía extractada de las gentes que los emplea con suma frecuencia y con habitual abundancia, pero gran parte de ellos no podrán abandonarse en mano de los niños ciudadanos. Hay que elegir entre ellos los que no estén encerrados en expresiones un tanto chocantes o groseras, dada la llaneza con que hablan los paisanos. No quiero decir, por lo tanto, que el idioma no sea empleado con propiedad, pues, es bien conocido aquello de que el español vive aún mucho más puro en el interior que en Buenos Aires.

Necesitamos también excluir, todas aquellas contracciones y deformaciones con que los campesinos de todos los países, pronuncian su lengua materna. Darán ellos oportunidad para conocer el ambiente de los campos, describir costumbres y modalidades de su medio, aparte de la enseñanza moral que encarnan. Veamos algunos: «El buey lerdo, bebe el agua turbia».

Estos animales, para beber, no se quedan en la orilla de las represas o atajos, sino que tienen la costumbre de entrar al agua, enturbiando la que va quedando hacia atrás. Es de imaginarse lo que ocurrirá al que se retardó de la manada. Por extensión se reconviene al haragán y poco diligente.

«Oveja que bala, pierde bocado».

Con que se expresa que quien pasa sus días anunciándose a gritos, abandona las tareas serias de la existencia.

«Quien a buen árbol se arrima,
buena sombra le cobija».

Bien conocen los hombres que moran en las regiones donde quema el sol y la lucha es dura, lo que significa ello en el monte y en la vida.

Las Narraciones

Con este título comprendo los cuentos, los mitos, las leyendas, las historias de aventuras que por su carácter y naturaleza pueden ser entregados a los niños.

La Literatura popular de todos los países las tienen, y en ellas, existen puntos de contacto que las aproximan y diferencias que les dan características propias. Les son comunes el elemento maravilloso, el fantástico, el heroico a veces, una tendencia a ubicarse en el tiempo más lejano, el tono ingenuo, y una clara y definida salud espiritual. Las diferencia, un tinte sutil, pero persistente de fuerza evocadora, pues, llevan la marca de la raza que las origina, las adapta o las asimila, con su paisaje, sus costumbres, sus aspiraciones y hasta el de su religión.

Están lejos de ser atrasados y contemplativos los pueblos que con celo cuidan, repiten y encarnan en sus hijos la tradición popular, que ha llegado a constituir una tradición nacional, como en Alemania. Son, por el contrario pueblos de una gran unidad, y de una solidaridad espiritual admirables. Los alemanes han construído su música sobre motivos populares, decoran los muros de sus escuelas con escenas y personajes fantásticos de sus leyendas regionales; de sus narraciones primitivas han surgido creaciones artísticas como las Walkirias, y su creencia popular de la Edad media ha engendrado obras inmortales como el *Fausto* de Goethe.

Fuerte es la tradición de los suecos, de los noruegos, de los dinamarqueses, de los rusos; sus creaciones populares son dulces, ingenuas y niñas.

Las tradiciones de los pueblos marítimos, son heroicas, fuertes, con un fondo de tragedia y resignación.

El alma de la tradición popular de los pueblos norteños europeos, es más simple, pero más definida y fuerte; la fidelidad del narrador es más grande y su respeto más arraigado.

La vehemencia del latino, enflorece la suya de pronto, o la abandona con el entusiasmo de nuevas evocaciones, y de allí nace la variedad que la caracteriza.

Quizá a esta condición de la raza, influido algo por la diversidad de dialectos de algunas naciones, es que la tradición de los pueblos latinos, está dividida por el regionalismo, como ocurre en Italia y en España. En Francia, tampoco se ha logrado esa unidad. La Provenza es superior a cualquiera de las otras regiones por su acervo riquísimo, amorosamente cuidado por sus hijos y que MISTRAL evocara tan admirablemente.

El folklore español, es uno de los más ricos de Europa, evidenciando con ello, la pujanza creadora que caracteriza al genio de su raza. Este folklore español fué el que pasó a América con los conquistadores y los misioneros y se encontró con el no menos rico y diverso de las razas distintas que habitaron su territorio.

En la intimidad del alma nueva y de la nueva raza, surgió una tradición diversa: la lengua española dominó soberana, pero las notas originales de palabras indígenas la matizaron y la enriquecieron; el cuento, el mito, la leyenda, el verso, la música españoles, vivieron en la naturaleza exuberante de América, pero toda su trama se levantó sobre la tierra virgen, sostenida por una fuerte y definida arboladura indígena.

Veremos, entonces, qué es lo que de este folklore, que es nuestro por origen y nuestro por adaptación, podemos llevar a la escuela, y en qué medida.

Estará excluído mucho de lo que pertenece al género picaresco, al realista, al supersticioso, y todas aquellas creaciones de ciencias ocultas que chocarían con la mentalidad simple del niño. No serán para ellos, los cuentos de los aparecidos, de la luz mala, del familiar, de las brujas, de la salamanca y todas las variadísimas formas del diablo americano.

En esta parte del folklore estriba el peligro que se ve de inmediato cuando se piensa en él para la escuela. El temor de formar en los pequeños la alucinación de los fantasmas y de las creaciones diabólicas, como el de presentarles los hechos de una crudeza prematura y ofensiva al candor que les sabemos propio y tratamos de conservarles.

Los niños del campo los han oído, puesto que casi siempre se narra en rueda, sin distingos, pero los niños campesinos que tienen frente a frente la realidad más cruda de la Naturaleza, desnuda en todos sus trances y en todos sus actos, son mucho más inocentes. Tienen esa inocencia diáfana que llevan en la carne aquéllos que a pesar de *haberlo visto todo,* son dueños de una fuente de pureza inextinguible, firme y segura, que es como un don del cielo, para quienes la verdad dolorosa sólo fué un asombro. Los niños de las ciudades adquieren pronto el mirar esquinado, la sonrisa incrédula, la palabra sugerente, la actitud

maliciosa, del que interpreta por su cuenta aquello que ante sus oídos callan y ante sus ojos tapan, por el medio reducido en que viven.

Uno de los motivos folklóricos de mayor interés para la escuela han de ser los relatos históricos. Abundan ellos en nuestra tradición. Por ese aire de poesía que los envuelve, se hacen más interesantes al espíritu del niño ávido de lo fabuloso, que las lecciones formales de la Historia verdadera. La Historia de los pueblos antiguos, está levantada sobre mitos primitivos, como la de Grecia y Roma, y una leyenda crea en la India, con prodigiosidad asombrosa el budismo alrededor de Buda.

En Alemania, en Suecia, en Dinamarca, se enseña a los niños en las escuelas las leyendas locales y nacionales. En Grecia se repiten en los programas oficiales las hazañas de Hércules y Teseo.

Casi toda la Historia nuestra tiene un eco poético despertado en el lugar donde se desenvolvió, y que tanto se narra como se canta. Recuérdese lo fecunda que fué la musa popular en la época de la tiranía.

El conocido *gato correntino* dice en una de sus estrofas:

El general Lavalle
y el correntino,
en el Quebracho Herrado
fueron vencidos,
fueron vencidos.

Juan Alfonso Carrizo, ha recogido de la tradición oral de Catamarca, aquella composición poética a Falucho, que dice:

A Falucho recordado
como hijo de americano
que a la par de sus hermanos
debió aumentar su poder.
Así trató de obtener
de sus padres el permiso
para ir al sacrificio
en aras de su deber.

Y termina con el grito de Falucho al morir:

¡Muero por la libertad
de esta mi patria querida!
Más tarde una tumba fría
de aquel valiente quedaba,
mas, la patria se salvaba
del yugo que la oprimía.

El Consejo Nacional de Educación creó el «Libro histórico», donde

había de conservarse la tradición lugareña. En su comunicación de junio 15 de 1931, decía, en su primer considerando: «Las escuelas nacionales de Provincias y Territorios, llevarán un *libro histórico* en que sus directores asentarán cuidadosamente las noticias que el personal de las mismas pueda recoger acerca de hombres y acontecimientos notables de la localidad en su pasado, que sean dignos de recordación y de enseñanza, en cualquier orden de la vida militar o civil, procediendo de acuerdo con la circular sobre folklore de fecha 16 de marzo de 1921.» Se refiere a las instrucciones dadas en aquella oportunidad por el Consejo, a iniciativa del vocal doctor RAMOS, para realizar la recolección de folklore que fué donada después a la Facultad de filosofía y letras y se encuentra hoy en el Instituto de literatura argentina de la misma.

El doctor Juan B. TERÁN dice con acierto indiscutible: «No tenemos monumentos, restos materiales, ruinas, que ayuden la evocación de nuestro pasado. Nada puede reemplazar, entre nosotros, mejor que el folklore esa ausencia, para lograr la suscitación, por un estímulo penetrante de la evocación histórica.»

Muchísimos son los cuentos que pueden coleccionarse.

De las adivinanzas, refranes, máximas, se reunirán todas aquellas que encierren una enseñanza de ambiente, de costumbres, de pensamiento.

Las leyendas y los mitos, son las más poéticas y las de tendencia moral más acentuada de las creaciones populares infantiles. Son variadísimas, y llevan, casi siempre, un surco hondo que les marcó la Naturaleza donde nacieron y vivieron.

De las referentes al cielo, todas hermosas y de sugerencias curiosas, voy a recordar la que explica el origen del grupo de las estrellas conocidas por las «Siete cabrillas». Fueron ellas siete cabritas vendidas por un pastor deshonesto y majadero. Fueron pagadas por adelantado y valiéndose de tal circunstancia el mal comerciante, escondió una, y al entregar las restantes, embarulló la cuenta en tal forma que pareciera el número convenido. La providencia castigó al pastor transformando al pequeño rebaño en estrellas que aparecen pastando en los azules campos del cielo, en donde una, medio borrada, recuerda a la cabrita que robó y que teniendo a la vista la prueba de su culpa, debió llorar toda la vida su arrepentimiento.

El *Yasí Yateré* que Juan B. AMBROSETTI recogiera, es según la tradición de Misiones y Corrientes «un enano rubio y bonito que anda por el mundo cubierto con un sombrero de paja, llevando un bastón de oro en la mano», y roba a los niños que se aventuran solos por la espesura. De la misma región es la leyenda del *Pombero* o *Cuarahú Yara*

(dueño del sol), que es un «hombre alto y delgado, que lleva un grandísimo sombrero de paja, y una caña en la mano, y así recorre los bosques a la siesta, cuidando de todos los pájaros, pues, es su protector». Si a esa hora halla muchachos entretenidos en cazarlos, los arrebata y se los lleva.

La Pericana, de la región mediterránea, es una vieja desgarbada y altísima, que lleva también a los desobedientes que en las siestas bochornosas, sin permiso de los padres, se internan en el monte.

Una curiosa leyenda que se refiere a la destrucción de Mendoza por aquel terremoto que se ha hecho célebre, recuerda a la mujer de Lot.





D E J A D   V E N I R   L O S

N I Ñ O S   H A C I A   N O S O T R O S

El director de jardines públicos de Hamburgo, — según leemos en la revista «Vu» — ha dispuesto que algunos árboles secos se conserven en los paseos, para que los niños puedan divertirse trepando por las ramas desnudas donde los pájaros ya no harán más nidos. ....

Una mujer humilde, mató su única gallinita para dar de comer a un viajero, que en ninguna casa habían socorrido y que era Dios en persona. En recompensa de su acción caritativa le indicó que saliera del pueblo, pero que al hacerlo, no mirara hacia atrás por ningún motivo. Así lo hizo ella, que salió con su niño en brazos, pero fueron tan ensordecedores los ruidos que acompañaban al derrumbe de la ciudad, que la curiosidad la dominó y al volver la cabeza quedó convertida en piedra.

Las leyendas y mitos que giran alrededor de transformaciones de animales, son preciosas y originales creaciones del pueblo, en que la providencia castiga a los hombres que abandonaron sus virtudes, o no supieron adquirirlas nunca. Tantos encontré en mi Provincia, San Luis, que los reuní bajo el título de *Mitos sanluiseños*. Son aquellos, como los del Cacuy narrado por Ricardo ROJAS. Es la historia de aquella hermana cruel, que mortificaba sin motivos al hermano bondadoso y tolerante, y que, convertida en ave por castigo divino, arrepentida, comenzó a llamarlo por las selvas, y lo hará eternamente, con grito lastimero: Cacuy... Cacuy... Cacuy...

El Crespín es la encarnación de la esposa fiel y amante, que pide alas a Dios para buscar al compañero desaparecido, y que también lo llama, en la desesperación de su dolor, por bosques y serranías: Crespín... Crespín...

Cito a éstas por ser las que más se han generalizado.

Muchas aventuras de Pedro Urdemales, de origen español, pueden ser presentadas a los niños, pues tienen una gracia y un ingenio, sólo dignos del que se ha hecho célebre aventurero en la tradición del interior, y que Victoria GUCOVSKY ha recogido con verdadero acierto y comprensión.

Las fábulas de nuestra Literatura popular son hermosísimas, todas de un gran fondo moral y hábilmente tramadas: las del zorro y el tigre, el tigre y el quirquincho, la carrera del sapo y el avestruz, etc., etc., de las que muchas ha recogido Juan C. DÁVALOS y las ha presentado con la maestría de que él es capaz en su libro *Los casos del Zorro*.

Introducido el folklore en la escuela, ganarán la Historia, la Geografía, las Ciencias naturales, el Idioma, al ser evocado el panorama en que se gestó, sus hombres, su pasado, sus creencias, y la fauna, la flora, las tierras y el cielo del lugar, y adquirirán los niños refinamiento estético por la frecuencia de la belleza que es carne en las creaciones de la Literatura popular.

Deben hacerse entonces, las colecciones de danzas, músicas, versos, adivinanzas, refranes, cuentos, mitos, leyendas, fábulas, relatos, etc. dentro de las que se consideren como manifestación más característica de

nuestra modalidad. Serán estudiados cuidadosamente en sus aspectos de autenticidad, como exponente de moral y expresión artística, serán aprobados por el Consejo Nacional de Educación y entregados a la escuela, para que, una vez hecha la siembra en el alma de los niños, conduzcan la tradición regional, hasta el rango de tradición nacional, que será quien ha de dar una sólida unidad espiritual a nuestra Argentina.

Respetemos esta sabiduría del pueblo que ha creado para sus hijos, un paraíso de belleza y de ternura. Al recorrer las leyendas y los cuentos infantiles de todos los países del mundo, conmueve ver, cómo los hombres han puesto en mano de sus pequeños, la síntesis más pura, más simple y más bella de su alma. Aun triunfa en esta literatura piadosa y clara como el agua de los cerros, la virtud, la lealtad, el amor. Ni la muerte pone su garra trágica en las cosas buenas que tienen derecho a una vida inextinguible, porque el hada maravillosa, las resucita para hacerlas vivir eternamente. En el canto, en el verso y en el relato infantiles, la humanidad ha tejido, para sus hijos, aquel anhelo insaciable suyo, en el que sueña siempre con una vida mejor.

Berta E. Vidal de Battini.
Directora de la Escuela al aire libre Nº 6

LA REPUBLICA ESCOLAR

Los acontecimientos de mayor estatura ante el destino no son a menudo conspícuos. Pueden estar ocurriendo en un minúsculo rincón.

El populacho de la Roma imperial se preocupaba poco de lo que pasaba en Judea. Muy pocos de ellos tenían aún noticias de su existencia. Sin embargo, estaba allí el acontecimiento que había de llenar todo el futuro.

Los millonarios se pavoneaban en Atenas, las gentes hablaban de güerras y leyes y arte y literatura, y muy pocos se preocuparon de un anciano a quien se envenenaba en su prisión. Sin embargo, ese anciano era SOCRATES, quien enseñó al mundo.

Las enormes convenciones políticas de Chicago y San Francisco tendrán muy poco efecto sobre los destinos del país. Son antes bien, «el ruido de pájaros timoratos y gregáricos».

Arriba, en el trigésimo piso de un rascacielo de New York, se reunió el otro día un puñado de hombres a discutir un asunto, que pesa más en la escala de los destinos que cualquiera otro que haya podido tratarse en nuestras convenciones políticas desde hace cuarenta años.

Ese puñado de hombres trataba de la República escolar.

En una reunión de la Liga constitucional en el Club de banqueros, setenta niños pertenecientes a una escuela pública de Brooklyn demostraban el método-laboratorio para *crear la Democracia.*

La idea consiste *en probar que la Democracia es algo que necesita ser aprendido, algo que no nos viene por naturaleza.* Por consiguiente el lugar para dar principio a ese aprendizaje es la escuela pública.

Es mucho más importante para los niños aprender a gobernarse a sí mismos, a obtener por las vías legales lo que la mayoría de ellos

quiere, a escoger sus propios gobernantes y obedecerles, a comprender el derecho del voto e interesarse en la política, que aprender a señalar los límites del Uruguay o hacer sumas aritméticas.

La única cura radical para los males de la Democracia es más Democracia.

Es comprender, sentir, ser expertos en Democracia.

Como estamos al presente, los niños se disciplinan en pequeñas autocracias. Así que una vez salidos de la escuela desprecian la política.

La consecuencia natural, es que la política cae en las manos de hombres moral e intelectualmente de segundo orden.

El remedio está en enseñar Democracia desde el propio *kindergarten,* a efecto de que los niños sean expertos en Democracia al salir de la escuela.

Entonces les gustará la política porque todos queremos lo que sabemos, y todos desdeñamos aquello que ignoramos.

Wilson L. Gill, que ha consagrado su vida a esta idea, es un hombre cuyo nombre habrá de recordarse aún después de cien años, es decir cuando muchos que son ahora renombrados filósofos de ópera estarán olvidados.

Cada escuela debiera ser una República. Al niño de escuela debe enseñársele a gobernarse a sí mismo.

Las únicas reformas que representan pasos de adelanto permanentes son las que principian en la escuela.

La humanidad avanza por medio de sus niños, no de sus adultos.

Frank Crane.

LA ENSEÑANZA ELEMENTAL DE LA HISTORIA ARGENTINA

El problema de la enseñanza elemental de la Historia argentina no ha sido abordado hasta la fecha de un modo directo y definitivo.

En diversas oportunidades, publicistas de talento han aconsejado la revisión de los textos escolares, a fin de que se suprima de ellos no sólo los errores de información, sino los conceptos ofensivos que, sobre la base de un mal entendido patriotismo, se repite invariablemente en contra de naciones europeas y repúblicas sudamericanas que nos son limítrofes.

Se ha abogado también para desterrar la manía de los paralelos, en la mayoría de los casos denigrantes, a que se somete a héroes de la independencia americana, con el propósito de enaltecer la figura de los nacionales a costa del desprestigio de los extranjeros.

La errónea creencia de que la Historia patria comienza con el año 1810, ha hecho que en numerosos textos escolares se de mayor preferencia a los acontecimientos ocurridos después de esta fecha, que a los que les son anteriores y constituyen toda la Historia colonial, con la excusa de que este período no es Historia argentina, sino Historia de España.

Por fortuna ya se va comprendiendo que los hechos históricos no se producen independientemente, sino que obedecen a causas genéticas y se hallan todos encadenados; pero aunque el uso de dividir la Historia argentina en dos grandes períodos separados por el año 1810 vaya decayendo rápidamente, todavía se aprovecha la circunstancia de existir una época de nuestra Historia confundida con la Historia de España, para silenciar sistemáticamente el bien que España hizo en América

con su colonización y acción civilizadora, y poner de relieve las antiguas y muchas veces refutadas acusaciones que historiadores hispanófobos de otros tiempos habían diseminado en los textos escolares para crear en las juventudes un infundado sentimiento hostil en contra de todo lo español.

Por otra parte, el hecho de que la mayoría de los manuales de Historia argentina no sean escritos por verdaderos historiadores, sino por profesores de larga práctica didáctica, pero de ninguna investigación personal en los archivos, y que por lo común se reducen a repetirse mutuamente, ignorando los últimos progresos de la Historiografía nacional, hace que, salvo contadas excepciones, la gran parte de los textos estén plagados de errores que en nuestra época ya no se debería cometer.

No queremos citar nombres de Autores, ni los títulos ni las páginas de las obras en que se consigna las inexactitudes más frecuentes que vamos a mencionar a continuación; pero hojeando los manuales de Historia argentina más usados en la actualidad, es fácil hallar que en no pocos de ellos todavía se enseña que antes de Colón no se creía en la redondez de la tierra, para lo cual se cita Autores secundarios de mil años antes del descubrimiento de América, mientras que en cambio es bien sabido que la idea de la esfericidad de la tierra fué admitida por los verdaderos sabios desde los tiempos de Pitágoras hasta toda la Edad media.

Al hablar de los probables precursores de Colón en el descubrimiento del Nuevo mundo, se recuerda invariablemente las expediciones de los normandos que desde Islandia llegaron al Labrador, y a veces también las discutidas excursiones de naves chinas y japonesas a las costas del Pacífico de los actuales Estados Unidos; pero se calla constantemente los viajes que desde comienzos del siglo XIV los pescadores vascongados de ballenas y bacalao hacían a las costas de Terranova: viajes importantísimos que hicieron figurar en la cartografía medieval numerosas islas al occidente del Océano Tenebroso, y es notorio que estos mapas ejercieron una gran influencia en las expediciones predescubridoras del descubrimiento de América. Asimismo se pasa por alto todos los predescubrimientos de los portugueses, que con tanto interés se están estudiando hoy en día en el mundo entero.

Casi ningún texto hace alusión a la importancia transcendental que en la aventura de Colón tuvo la leyenda de la isla Antilla; pero en cambio se repite con lujo de detalles la falsedad de que Colón discutió con los sabios de Salamanca el proyecto del descubrimiento de América, como si de ex profeso se quisiera demostrar con este hecho que los sabios españoles sabían menos que un pobre y obscuro marino...

Igualmente, a fin de poner en duda la patria de COLÓN, no falta quien asegure que no se conserva ninguna carta en italiano de puño y letra del descubridor, mientras que en cambio son numerosas las escritas en perfecto español: hecho completamente falso, pues los modernos estudios paleográficos han demostrado que salvo algunas pequeñísimas anotaciones marginales a libros particulares de COLÓN —que son las únicas muestras que tenemos de su escritura— todas las cartas que se conserva con su firma, cuando no son falsas, han sido escritas por secretarios gallegos, portugueses, castellanos, catalanes, etc.

El descubrimiento del Brasil es de práctica atribuirlo a unos vientos contrarios que empujaron las naves de ALVAREZ CABRAL desde Africa hasta las costas del Nuevo mundo, y no hay un texto en el cual se diga que Portugal descubrió el Brasil antes del año 1494, en que tuvo lugar el Tratado de Tordesillas, que lo reconoció nuevamente en el año 1498, con las naves de Duarte PACHECO PEREIRA, y que el descubrimiento de CABRAL fué tan solo el acto oficial y jurídico con que se tomó posesión de las tierras.

La gran mayoría de los manuales, dan como origen del nombre del Río de la Plata el hecho de haber hallado CABOTO algunas muestras de este metal en poder de los indios que habitaban en las márgenes del río, mientras que, por el contrario, hace años que se ha probado que antes de llegar CABOTO al Río de Solís los portugueses de la costa del Brasil llamaban de la Plata a este río por creer que conducía a las minas del alto Perú.

No faltan Autores que repitan como histórica la tragedia de Lucía MIRANDA, suponiéndola ocurrida en tiempos de CABOTO. La crítica moderna o la niega o admite la remota posibilidad de haber tenido lugar en tiempos de don Pedro de MENDOZA.

Es común que se escriba «GABOTO», en vez de «CABOTO», que es la forma correcta, y que se de el tratamiento de «don» a todos los capitanes sin distinción, olvidando que este título lo tenían muy pocos conquistadores.

Abundan los retratos de personas que nunca los han tenido, como los de Juan de GARAY, del cual se suelen reproducir dos: uno de un personaje anónimo, que mediante una supercheria harto conocida comenzó a atribuírsele hace unos cuantos años, y otro que se identificó como perteneciente a Jerónimo de MATORRAS. También del fundador de Montevideo, Bruno Mauricio de ZABALA, se reproduce un retrato que es copia de una lámina de *Los tres mosqueteros* de Alejandro DUMAS.

No hay texto que no repita que HERNANDARIAS fué el primer Gobernador criollo de estas regiones, mientras que en cambio fué el se-

gundo, siendo el primero Diego Ortiz de Zárate y Mendieta, sobrino del adelantado Juan Ortiz de Zárate, que le sucedió a su muerte.

La historia de la Patagonia y del Tucumán no merece la más mínima atención, o es despachada en un par de páginas.

Leyendas que tanta importancia tuvieron en el descubrimiento de nuestro territorio, como la de la Sierra de la Plata, del Paitití, del Dorado, de la ciudad de los Césares, de la Sal y del Linlín, brillan por su ausencia.

La Historia económica, que en realidad explica todo nuestro desarrollo y hasta las causas que motivaron la independencia, casi no tiene cultores.

En cambio, se ennoblece al gaucho, holgazán, pendenciero y amigo de lo ajeno, que sólo debe su glorificación a una moda literaria; se magnifica la intervención criolla en la lucha contra las invasiones inglesas, y se ignora en concreto las causas de la revolución que trajo la independencia.

Desde el año 1810 comienza una historia catastrófica, episódica, guerrera y patriotera, en la cual no hay más que batallas y triunfos de las armas nacionales en contra de los españoles, a quienes se presenta como sanguinarios y sobre los cuales se trata de echar una sombra de ridículo.

Del hecho de armas más insignificante se da el número de todos los soldados que intervinieron en él, de muertos, de heridos, de prisioneros y de fusiles tomados al enemigo con una minuciosidad inútil.

A los actores de la independencia se les presenta como seres gloriosos ante los cuales la humanidad entera nada significa.

Por último, la figura de Rosas, o es la imagen de un héroe incomprendido, salvador de la Argentina, o de un bandido execrable. No se intenta ni siquiera penetrar en el verdadero *quid* político del gobierno de Rosas.

Pasamos por alto la ridiculez de ciertas láminas, como esas mujeres semidesnudas que representan la Argentina, un San Martín meditando, en que se ve a un hombre sentado en una silla con un codo sobre la mesa, o una muerte de Belgrano, en que aparece otro hombre acostado y conversando con dos señores de visita... Láminas de batallas grotescas y terribles, y montoneras de gauchos, junto a las cuales se reproduce poesías patrioteras en que se lee que la Patria «rompe el vil yugo con potente brazo...»

Son contados los textos que tienen cuestionarios; escasos o ningunos los que traen un resumen al final de cada capítulo, imprescindible para la mejor comprensión de las lecciones.

En vez de hacer la historia de la civilización y del progreso humano, imponiendo una nueva orientación en la enseñanza de la Historia nacional, se insiste en la repetición de los errores antiguos y de los conceptos adversos a todo lo extranjero, cuyo aporte, en cambio, debería ser avalorado en todos sus grandes méritos, pues sin él comenzaría por no existir nuestra patria, cuyo progreso lo debe en primer lugar a las masas inmigrantes que llegan a sus playas y que por una cruel ironía del Destino hasta ahora no han recibido más que la ingratitud de sus hijos nacidos en las tierras que ellos hicieron aptas para la civilización.

La enseñanza de la Historia que se imparte en las escuelas elementales, tiene una importancia grandísima, pues el noventa por ciento de sus alumnos no recibe otra instrucción y durante toda su vida no recuerda otras nociones históricas que las aprendidas en la niñez.

Esta enseñanza deficiente y errónea es lo que ha hecho que muchos hombres que luego no han proseguido sus estudios, pero a quienes los azares de la política han elevado a altos puestos, divulguen y traten de imponer conceptos históricos por completo equivocados.

La enseñanza elemental de la Historia argentina debe ser muy cuidada y la redacción de sus textos tiene que ser confiada a especialistas auténticos.

Enrique de GANDÍA.

CÓMO FUNCIONA EL TRIBUNAL PARA MENORES EN MEXICO

Mencionaré primero ideas tomadas del Considerando que precede a la Ley sobre previsión social de la delincuencia infantil en el Distrito federal:

«...Puede establecerse como regla general, que los menores de 15 años que infringen las leyes penales son víctimas de su abandono legal o moral, de ejemplos deplorables en un ambiente social inadecuado o malsano, de su medio social deficiente o corrompido por el descuido o perversión de los padres, de su ignorancia e incomprensión, del equilibrio en la vida de sociedad o de las perturbaciones psicofísicas que provoca la evolución puberal y por lo tanto, en la ejecución de actos ilícitos no proceden con libertad, ni con cabal discernimiento. Necesitan, pues, más que la pena estéril y aun nociva, medidas de carácter médico, de Educación, de vigilancia, de corrección que los restituyan al equilibrio social...

«...para desarrollar de una manera eficaz esta obra, se hace in dispensable crear un organismo especial, exento de todo aparato y carácter judicial que de acuerdo con las modernas orientaciones tenga amplia libertad de acción para aplicar las medidas protectoras que demandan, no el acto mismo violatorio de una ley penal, sino las condiciones físico mentales y sociales del infractor.»

Para llevar a la realización esta orientación científica, el Tribunal está integrado por tres Jueces que de acuerdo resuelven cada caso basados en los cuatro estudios previos que se hacen sobre cada menor en las respectivas secciones, mientras el niño permanece en la Casa de observación que está instalada en el mismo Tribunal.

De los Jueces. — Como ya se dijo, los Jueces, son tres: un psicólogo, un médico y un maestro; uno de ellos debe ser mujer y asumir el cargo de directora de la Casa de observación. Cada año, entre ellos, eligen presidente. Cada Sección consulta con el Juez respectivo las dudas particulares sobre asuntos técnicos, pero cualquier asunto de carácter general, sea técnico o administrativo, debe ser resuelto por el Tribunal. Su labor principal consiste en buscar la mejor solución para el problema particular de cada niño, lo que hacen como queda explicado. En el caso en que el asunto se vea desde todos puntos favorable para el menor, entonces el niño vuelve a su hogar sin ser detenido.

Sección social. — La forman dos partes, la de investigación comprendiendo datos sobre el individuo, medio familiar y extrafamiliar. Una vez tomados esos datos se diagnostica el caso: se esclarece en síntesis el motivo de ingreso, se caracteriza al menos desde el punto de vista de su conducta y se anotan las posibilidades sociales que se le presenten con la apreciación hecha por el delegado de si son o no aceptables, que junto con los otros tres forma la base sobre la que decidirán los Jueces. La segunda es la de protección, encargada de hacer cumplir las disposiciones del Tribunal y que vigila y mejora el medio en el que el niño se mueve, proporcionando a los jueces informes periódicos.

Sección de investigación médica. — Comprende el estudio médico, los antecedentes patológicos hereditarios, antecedentes patológicos personales, estado actual (comprendiendo datos anamnésicos y de exploración física), datos de laboratorio y exploraciones especiales. Por último el diagnóstico, el pronóstico y las indicaciones higiénicas y terapéuticas generales.

Sección de investigación psicológica. — Hace el estudio analítico de los poderes mentales y determina el desarrollo intelectual. Estudia también el carácter por medio de datos obtenidos en el mismo departamento y datos proporcionados por los Delegados de investigación y por la Casa de observación.

Sección de investigación pedagógica. — Comprende la anotación de las escuelas que ha recorrido el menor o las causas de no haber estado en niguna, los conocimientos adquiridos y el tiempo empleado, los conocimientos extraescolares. Por último, un resumen en el que se caracteriza pedagógicamente al menor diciendo si es o no retrasado escolar, los conocimientos que posee en la actualidad y el grado a que debe ingresar para continuar su educación.

Sólo para el estudio médico existe una forma impresa especial

que el médico llena después de sus investigaciones, pero para los informes de las otras tres secciones sólo hay guías con los puntos generales, que permiten que las respectivas investigaciones se hagan libremente y caractericen cada caso con sus detalles especiales. Todo el personal del Tribunal posee preparación profesional adecuada al cargo que desempeña.

Casa de observación. — No solamente tiene por objeto que el niño no esté en las *Comisarías,* en promiscuidad con personas mayores, sino que tiene una organización para poder ser campo de observación. Existe en la Casa de observación un departamento de talleres y una Sección de clases de instrucción además de dormitorios, baños, etc. En ella los niños están bajo la observación de maestros que después rinden un informe con los datos de conducta, hoja que pasa a la Sección de investigación psicológica para su elaboración. La vida que allí llevan los niños es de hogar, sin fuertes reglas de disciplina con el objeto de dejar al niño en la mayor libertad para que se demuestre como es. Además de los maestros los menores están siempre en contacto con los Prefectos que son también maestros.

Cuando esta Sección termina su estudio lo envía a la Secretaría en donde se recogen los cuatro estudios mencionados para enviarlos a la Sala de jueces. En el expediente de un menor cada papel representa un estudio científico hecho a base de observación y experimentación. Se reune el Tribunal y estudia el caso, llama al menor y a las personas cuya presencia juzga necesarias y dictamina. Este acto es privado tanto para el menor como para las personas mayores interesadas en cada uno, es sencillo y desprovisto de aparato judicial. En vista de las condiciones físico-mentales, pedagógicas y mentales de un menor, el Tribunal determina lo conducente anotando la parte a la que debe ir el niño y el tratamiento a que debe sujetarse. Cuando se termina este acto empieza la labor de protección de la que ya se habló.

Es, pues, la labor de nuestro Tribunal igual a la de las Clínicas psicológicas y psiquiátricas de Estados Unidos en las que se estudian los casos problemas para determinar el tratamiento más adecuado para corrección de esos niños. Este aspecto científico modifica completamente el carácter jurídico que pudiera afectar al Tribunal como sucede en otras Cortes y concede la mayor importancia a las diferentes secciones en vez de a los Jueces.

Berta Navarro

México.

EL DIBUJO EN EL MAESTRO

En las nuevas corrientes pedagógicas, por las cuales van abriéndose horizontes más y más grandes tendientes a facilitar la tarea del maestro y el aprendizaje en el niño, que buscan el aprovechamiento de las condiciones psicológicas de uno y otro, se observa una inclinación a reformar los programas, la distribución de los temas, la ejecución, y no se da casi importancia a un elemento preciosísimo, de una validez indiscutible, que poseído por el maestro conduce a resultados sorprendentes: el dibujo.

El descuido, injusto, como pretendo comprobar, proviene de falsos conceptos, vertidos muchas veces en las mismas Escuelas normales, que tienden a fabricar eruditos en materias que pierden valor delante de los niños, sucediendo a menudo, en la práctica educacional, que los que jamás se destacaron por sus clasificaciones, como maestros son merecedores de muy elogiosos calificativos. La importancia que se da al dibujo en las escuelas mencionadas, es nulo. En la preparación del maestro se le considera en la última categoría, hasta parece declarado sin valor instructivo ni educativo. Por un concepto falso, equivocado, digno de lamentar, se le descuida. Ningún maestro ignora la importancia que se da a ciertas materias que ninguna aplicación tienen cuando se le coloca frente a sus discípulos, ¿quién ignora el valor que se da al Dibujo comparado con ellas? Debido al poco tiempo que le destinan los horarios, en el pensar general el Dibujo es una materia inútil, sin valor práctico que a unos levanta y a otros reduce el promedio de clasificaciones. Desvirtuado, un lenguaje esparcido entre los hombres de todos los pueblos de la tierra, importante porque todos lo comprenden, porque habla a los sentidos,

al entendimiento y al corazón tanto del hombre como del niño, que se caracteriza por la universalidad de sus manifestaciones, que es profundamente humano, se descuida, se le olvida, siendo de lamentar que suceda tal cosa en los maestros, en cuyas manos podría alcanzar el valor de lo insustituíble.

Desconozco en absoluto el criterio que se impuso en la preparación de los programas de la enseñanza normal, sólo sé que deben modificarse. Si el maestro es un instrumento a quien se debe preparar, cuidando ante todo e imponiendo a todos el derecho de los niños, no me explico por qué no se le dota de valores más positivos. Hemos efectuado estudios que jamás tendremos que aplicar como maestros y que, haciéndoles justicia a su valor vital, olvidamos apenas egresados, ¿por qué causa, entonces, no hemos adquirido el completo dominio, o por lo menos, conocimientos más amplios, en aquellas cosas que tienen aplicación diaria en todos los grados de la escuela? Es la pregunta que nos hacemos los maestros y la que también nos hacen los niños, sin quererlo, con su sola presencia en el aula.

Sea este trabajo, si llega a ser leído por los que tienen la dicha de estar facultados para imponer directrices en nuestros recintos educacionales, un grano contribuyente para la reforma de los estudios normales y secundarios. Reforma que en las Escuelas normales es cada vez más necesaria, imperiosa, que no puede ni debe descuidarse ni retardarse ya que los seres que de ellas egresan son los depositarios, en gran parte, del futuro.

Muy estudiada está la creencia de que para dibujar es imprescindible nacer con la aptitud, que hay que nacer dibujante, lo que equivale a creer que esta condición no se puede adquirir como se adquieren los hábitos o los bienes materiales. Tan funesto error, fomentado en gran escala, ha conducido con respecto al Dibujo a resultados verdaderamente desastrosos. Muchísimos maestros jamás dieron en perfeccionarse, creyéndolo.

Hay dos clases de dibujo: el *artístico* y el *informativo o científico.*

El dibujo *artístico* es creador, manifiesta estados especiales del alma, es propio del genio, del artista. Muy pocos son los que triunfan con él: Gustavo Doré es uno de los más típicos representantes con sus ilustraciones sobre *La Divina Comedia.* En éste, sí, es necesario reconocer la aptitud innata; deben poseerse condiciones naturales de

sensibilidad, acompañadas de un espíritu determinado y de gran capacidad creadora.

El dibujo *informativo* es completamente distinto del anterior. Con él se procura una copia más o menos acertada de la realidad; según los casos puede ser íntegro o parcial, exacto o inexacto; depende de los usos a que se destine. Cuando se trata del plano de una casa, de la reproducción de un corte, tornillo, de conjunto en perspectiva o con sombras en que interesa la exactitud, es rigurosamente matemático, científico ya que él es una aplicación de los principios de igualdad y semejanza. Privado de ese rigorismo nos hallamos frente al dibujo meramente informativo. Este, se diferencia del artístico en que no es producto del sentir, sino de la razón y que se dirige no al espíritu sino a la inteligencia. Así como el artístico es propio de seres determinados, el informativo lo es de todo el que pueda razonar, distinguir y comparar. Este es el dibujo que debe cultivar el maestro, ejercitándose hasta llegar si es posible a su completo dominio.

Negar condiciones para el dibujo informativo es un error, o una disculpa. Los que han aprobado las matemáticas, física, química, etc., y se niegan a sí mismos estar facultados, nunca probaron dibujar, o quieren justificar de esa manera su incapacidad. A través de los tiempos observamos que los grandes pintores y dibujantes dominaron las cifras y las fórmulas, y los grandes hombres de ciencia manifestaron condiciones extraordinarias para el Dibujo y no pocos, dotes de verdaderos artistas. Prueba concluyente de que aquel que puede discernir, comparar, analizar, medir, puede, si quiere, dibujar, o de lo contrario, tendrá que reconocerse inferior al hombre prehistórico que tan notables dibujos expone, desde tiempo inmemorial, en las cavernas de Altamira.

El maestro argentino posee estas cualidades y en alto grado porque su magisterio le obliga a ejercitarlas continuamente, ¡lástima que no las explote y de una manera intensa! Por idéntica causa no gozamos de los tesoros adormecidos, ocultos, en la pétrea mole de los Andes!

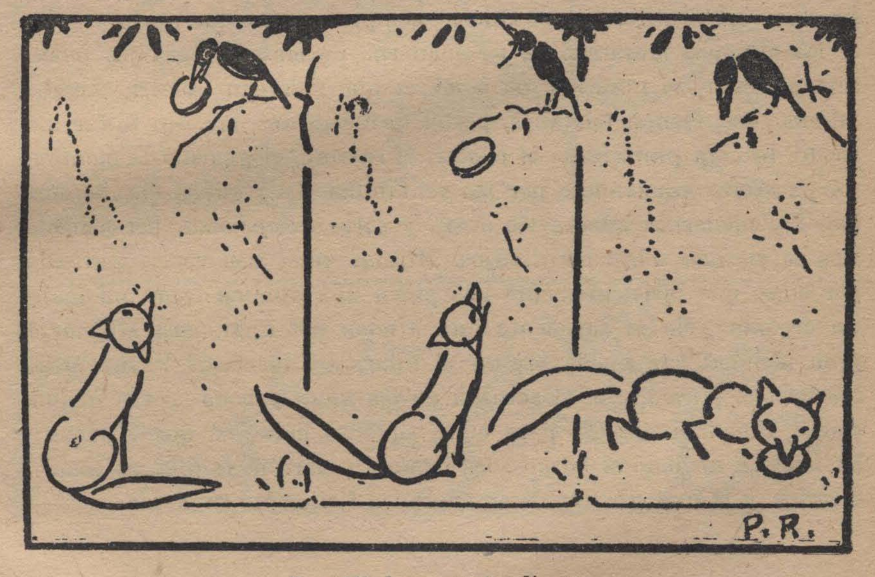
Son varias las razones por las cuales el maestro debe cultivar el Dibujo y utilizarlo en sus clases; las más importantes son: le facilita el desenvolvimiento de su trabajo, le asegura óptimos resultados, hace la vida del escolar agradable.

Personalmente le presta valiosos servicios: al dibujar, conscientemente, copiando del natural o de otra parte, desarrolla las facultades adquisitivas, y el aprendizaje y preparación de sus clases no le

resulta largo ni penoso. Adquiere la disciplina del trabajo y del método: el modelo es la síntesis; al dibujar parte por parte, observa, desmenuza, mide, compara: es el análisis. En el dibujo terminado se hallan a un tiempo análisis y síntesis, ambos unidos, aplicados en el mismo momento con la colaboración de varios sentidos concurrentes, factores que al sumarse facilitan enormemente la adquisición del conocimiento.

En la clase se es más feliz. Los alumnos, que fatalmente atienden, miran y dibujan también, creándose así un ambiente de trabajo concordante con las modernas aspiraciones de la escuela activa que tan dignos defensores y propulsores ha encontrado en Boon, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, etc.

Debe saber el maestro que el niño gusta enormemente de todas las manifestaciones del Dibujo. Lo saben muy bien las Editoriales de



Una fábula en cuatro líneas.

revistas infantiles, que son más o menos preferidas según la cantidad de dibujos y láminas que posean. Lo único que mira son las figuras y, aunque no sepa leer, se recrea; las páginas de su predilección son las que traen historietas ilustradas, rasgo psicológico tan propio en él y tan conocido que los periódicos al disponer una sección para los niños la llenan de croquis y colores con una profusión en verdad sorprendente. Recordemos, que de niños, y quizá hoy también, lo prime-

ro que hacíamos al tener una revista en las manos era buscar aquella página de nuestra predilección, que no nos hablaba con palabras, con letras frías, sino con personas, gestos, etc., esbozados apenas por la pluma hábil de un buen dibujante. Ante esta pasión de los niños, que en la escuela, más que en ninguna otra parte debe despertarse, ya que es un principio que cada vez más se afirma el de corresponder a sus necesidades espirituales, es enorme el valor que adquiere el maestro que dibuja.

Es muy común contemplar niños absortos, observando cómo aparecen en el pizarrón, por la magia de simples trazos, figuras que le enseñan Moral, Instrucción cívica, Lenguaje, Higiene. La alegría y satisfacción se marca en los semblantes cuando el maestro se dispone a dibujar.

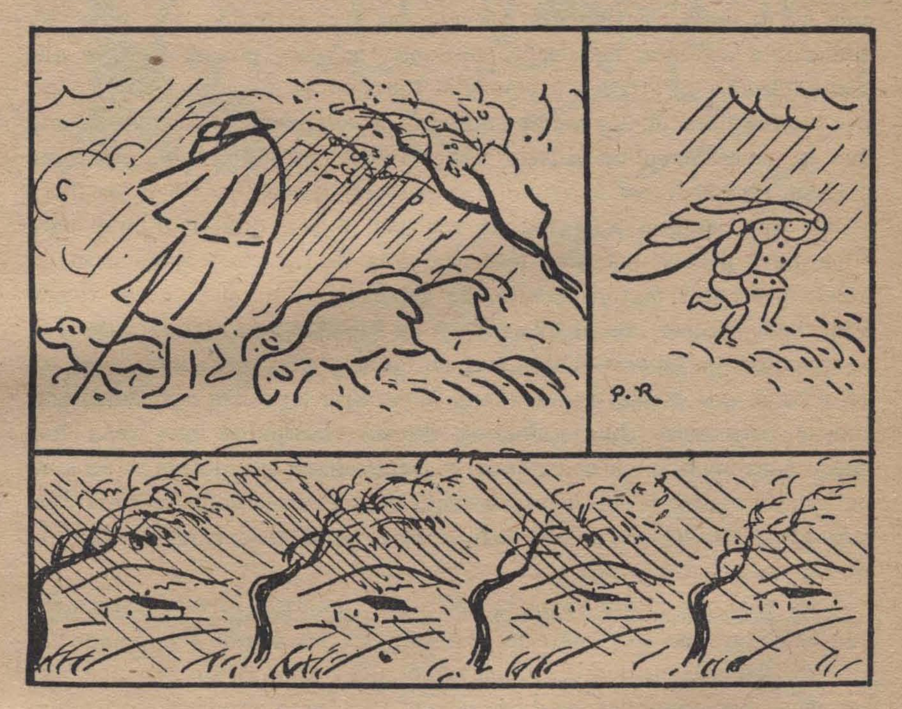
El niño, mirando, aprende; el maestro al ejecutar, enseña. Si tratamos el tema «Medios de comunicación» y al mismo tiempo que la expresión verbal utilizamos el Dibujo, comprobaremos que al día siguiente los alumnos muestran en su cuaderno de clase ejecuciones felices, semejantes a las nuestras, de hombres que marchan, carros, carretas, automóviles, trenes, teléfonos, postes de telégrafos, etc. sin faltar, por cierto, la nota pintoresca: el chofer, el carrero, el guarda de ómnibus, los pasajeros asomándose por las ventanillas del tranvía, etc. Se enseñan los cuadernos unos a los otros, y salvo excepciones, los comentarios se ciernen sobre los dibujos. Muchas veces nos vemos asediados por ellos, que insistentemente nos piden una opinión sobre un mapa, un croquis. ¿No es suficiente esta afición del niño para afirmar la gran utilidad que puede prestar el dibujo en la clase? Es un medio eficacísimo para llegar al corazón de los niños y conocer sus inclinaciones. Son inolvidables, para ellos, aquellas horas en que el maestro haciendo a un lado el horario les llenó el pizarrón de dibujos cómicos o serios, y lo que esos trazos enseñaron difícilmente se olvida.

En casi todas las materias de la enseñanza primaria, tiene aplicaciones el Dibujo. En los grados inferiores jamás debiera prescindirse de él. Al niño se le enseña a contar con bolitas, porotos, pero también con hojas estilizadas, casitas, animales dibujados en el pizarrón. En estos grados el maestro puede desempeñarse con tranquilidad, sin preocupaciones al reproducir o ejecutar las figuras de personas, animales o cosas, sin temor a la crítica. Los pequeños no pueden analizar las proporciones ni seguridad en los trazos; son tan poco exigentes que basta una raya con cinco ramificaciones para representarles un

brazo con su correspondiente mano. El que en estos grados haya observado el dibujo de los niños se sentirá animado: siempre lo hará mejor que ellos; se asegurará de que los defectos no serán considerados.

Sólo exigen del maestro una relativa fidelidad, no le perdonarán que dibuje un pollo con más de dos patas o un burro con orejas chicas, pues aunque la facultad de criticar está en ellos poco desarrollada poseen un sentido perfecto de los rasgos específicos, característicos, propios de cada cosa.

Al carecer de noción perspéctica, si se dibuja un automóvil hay



Fácilmente se da idea de la lluvia

que hacerlo con las cuatro ruedas, y con los rayos respectivos, aunque el coche se vea de un solo lado y las ruedas estén en movimiento. No deben faltar el volante, ni el conductor. Si se exageran algunas medidas, tanto mejor. Hay que ser especialmente detallistas: no puede hacerse el croquis de una persona sin colocarle en el rostro los ojos, boca y nariz. En estos grados el maestro puede dibujar con entera confianza, tal como sabe, porque está preparado, respondiendo a las necesidades del alumnado sin temor alguno, pues el niño, con su imaginación activa, movediza, llenará los claros manifiestos en el trabajo.

En segundo y tercer grados, los dibujos deben dar sensaciones de volumen y profundidad.

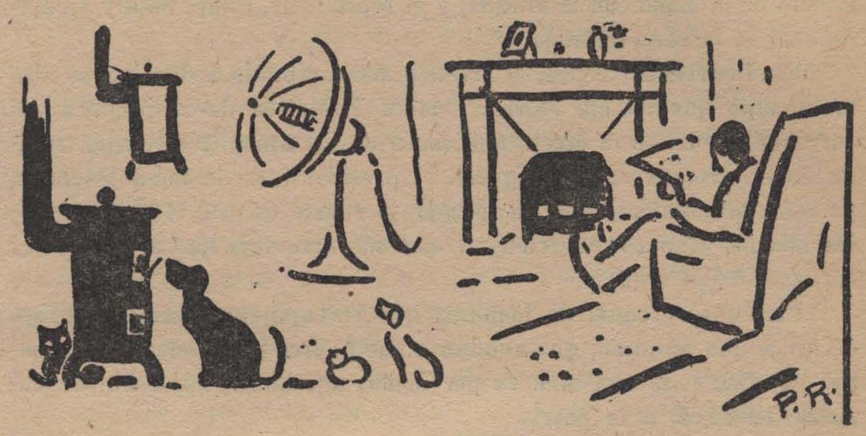
Si queremos hablar de los peligros a que están expuestos los que juegan en la calle, al ilustrar la escena en el pizarrón debemos, aunque no es necesaria la exactitud matemática, dar la noción de distancia por medio de la reducción de volúmenes y deformaciones que empíricamente o por sus estudios de perspectiva ya conoce el maestro.

Donde resulta interesantísimo el Dibujo es en los grados superiores. Aquí sí, hay que ingeniarse para salir del paso. La observación y el discernimiento son cada vez mayores en los alumnos, la imaginación no es ya tan activa y la atención es más sostenida. Los niños comienzan a advertir las desproporciones, a veces por muy leves que sean; algunos se atreven a corregir. Pero, no se desanime el docente: por suerte para él, los niños empiezan a comprender. Se dan cuenta que su maestro en un dibujo improvisado en el pizarrón, quizá sin modelo, no puede realizar una cosa perfecta ni rivalizar con los dibujantes que conocen a través de revistas. Saben que se dibuja para ellos, para darles una idea más completa de las cosas que no se les puede presentar materialmente, de escenas que no siempre se tienen a la vista: a veces, con el solo motivo de hacerles más agradable y fácil el aprendizaje. Dibuje el maestro, en estos grados con entera confianza, dibuje, que la tiza acompañe a la palabra en todas sus manifestaciones, entusiasta, dibuje delante de sus discípulos, que vean rasguear a su maestro en el pizarrón y comprobará que detrás de la simpatía y el contagio colectivo emanado de su entusiasmo, se ganará lo más preciado, lo que más puede desear un educador de verdad: el cariño de sus discípulos.

Es múltiple y tan vasta la aplicación del Dibujo en estos grados que considero no hay materia a las cuales no pueda acompañar. Si queremos dar la noción de verbo ¿qué mejor si al tiempo de nombrar los actos más conocidos, se dibuja en el pizarrón con simples trazados, un hombre que trabaja, un niño que estudia, un trompo que gira? Toda la atención se concentra en el tema y una multiplicidad de factores colaboran en la adquisición del concepto.

En una clase de Moral sobre «Los ancianos y el respeto que se les debe», ningún procedimiento mejor que trazar el dibujo de uno de ellos, con sus espaldas corvas, marchando pesadamente apoyado sobre un palo. Llegaremos al corazón del niño, verá en nuestro dibujo la impotencia que acompaña a la senectud, impotencia cuyo símbolo indiscutible es el cayado; muchos verán lágrimas en unos ojos imaginarios del pobre anciano, otros recordarán lo que pudo haber sido, el

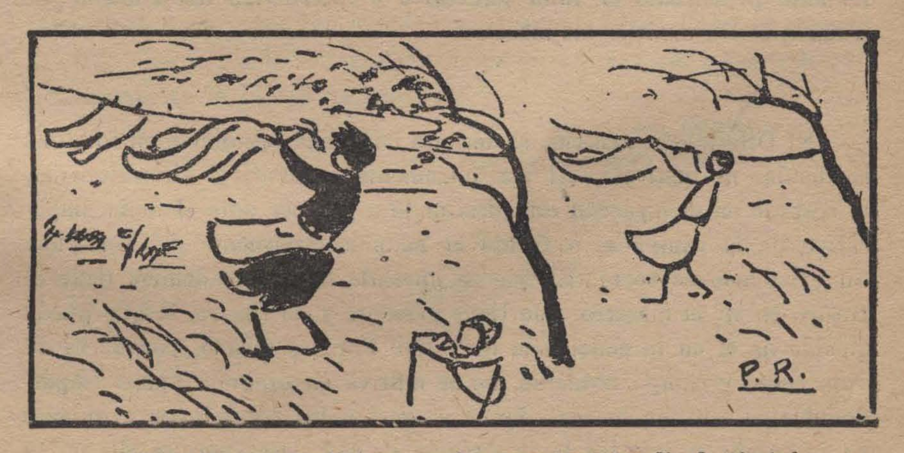
bien que pudo haber hecho y de esa conjunción de despertares nacerá en el alma del niño, sin esfuerzo, un sentimiento cuya fuerza difícilmente podríamos consignar de otra manera.



Con pocos motivos está dada una escena invernal

En las clases de Física y de Química, después de realizado el experimento es ventajoso diseñar los aparatos, representar los fenómenos y anotar sobre el mismo dibujo las indicaciones necesarias. El niño, que casi siempre reproduce el trabajo recuerda mucho tiempo después el fenómeno y los aparatos, porque un mundo de sensaciones intervino en la adquisición de la enseñanza.

Muy extenso sería tratar la aplicación en Botánica, Zoología y



¿Qué niño no advertirá que aquí se representa un día de viento?

Meteorología. Si tratamos las clasificaciones de las hojas, no basta que mostremos el prototipo o ejemplar de cada una, es necesario, o por lo menos conveniente, recurrir al trazado de los limbos, con sus bordes y nervaduras, exagerándolos para que el niño al acompañar el movimiento de la mano con la mirada, y al reproducir, comprenda y recuerde cuál es la característica.

En Instrucción cívica, el maestro acostumbrado a dibujar, al mismo tiempo que enseña recrea. Cuando hablamos de la práctica del sufragio es curioso el efecto que causa en los niños la ejecución rápida de un croquis en que figuren el presidente de la mesa receptora de votos acompañado por los fiscales, el cuarto oscuro, el agente, etc.; los mismos alumnos contribuyen con sus observaciones a una mejor realización del trabajo.

Con unos croquis de hombres que trabajan en distintos oficios, de niños que estudian, que ayudan a sus padres probaremos por siempre en ellos y de una manera por demás agradable, las distintas maneras de servir a la patria.

En Historia y Geografía vemos la importancia que tienen los mapas y croquis. Los itinerarios no debe señalarlos el maestro solamente sobre un mapa escolar, no; es necesario que reproduzca el mapa en el pizarrón, valiéndose para proporcionarlo de figuras geométricas, debe marcar el itinerario, con tiza de colores si es posible, delante de sus alumnos: debe colorear allí mismo su trabajo. Son muchos los niños que hacen mal sus croquis o mapas porque nunca vieron cómo se hacen; ni conocen el valor representativo de ciertos signos geográficos.

Sería interminable si agregara lo que aún falta. Creo suficientemente presentado el valor educativo e instructivo del Dibujo. Lo demás pueden decirlos los maestros.

El Dibujo que necesita el docente no puede estudiarse en ninguna academia, ni instituto. Al ser puramente ilustrativo, circunstancial, lo trazado en el pizarrón está destinado a perecer ante el toque imperativo de la campana, o frente al manotazo insolente del borrador. Su existencia es corta. El que se aprende en las academias tiene el futuro en sí; el maestro, sólo tiene presente y de futuro, lo que pueda quedar de él en la conciencia del niño. Por eso mismo, porque es de vida corta y campo reducido, no se cultiva en ninguna parte. Imperdonable es esto, en la casa donde se gestan los educadores, a quienes no se enseña a resolver la ilustración de las clases porque allí no es

problema, pero lo es en muchas escuelas de la Capital, y se presenta casi siempre insoluble a los esforzados maestros que llevan la letra y música del Himno nacional a las escuelas que se alzan solitarias en los desiertos patagónicos, lejos de la civilización, carentes a veces de escudo y de bandera.

Hoy por hoy no podemos aprenderlo de otros. Sólo el maestro sabe qué clase de dibujo le hace falta. Todos, sin excepción, pueden llegar en él a ser buenos dibujantes. Son muchos los que lo han conseguido hasta alcanzar un dominio que sobra a las necesidades del alumno y de la lección.

Solamente hay un medio: dibujar.

Dibujar y dibujar siempre, sin pretender una perfección que sólo puede llegar con el tiempo; insistir hasta el dominio del trazo, que a fuerza de constancia tiene que aparecer.

Copiar, reproducir, insistir.

Al dibujar consideremos lo que sólo interesa en la lección. Lo demás debemos suprimirlo. Empecemos por lo fácil y vayamos poco a poco hacia lo que nos parece más difícil. Observemos atentamente el modelo: real, lámina, figura; comparemos y luego guiemos el lápiz conscientemente, o la tiza. Será malo nuestro trabajo una, dos, cien veces, muchas. No importa. Insistamos: aun nos quedan varios días, quizá años de magisterio. Trabajemos confiados, al final hemos de triunfar. Y la alegría será grande en nuestros niños, que tanto aman el dibujo. Nos dirán: —¡Dibuje, señor! — Y yo con ellos digo:

—Dibuje, maestro.

Son muchos los que dejan de hacerlo porque nunca se atrevieron; se niegan condiciones porque jamás intentaron utilizarlas; les sucede lo mismo que al pajarillo de jaula, quien, a pesar de ser completo, tiembla al verse libre, al encontrarse frente a frente con el espacio, y no se aventura a levantar el vuelo en un viaje hacia los astros porque desconoce la fuerza de sus alas.

Francisco Busto,
Maestro de la Escuela Nº 21 del C. E. XX.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA ENTRE LOS PERSAS

Dentro de las organizaciones e instituciones de los pueblos de la antigüedad corresponde a los persas, seguramente, un puesto destacado.

Es así, que la preocupación de preparar los individuos para bien y utilidad del Estado, los llevó a practicar y ordenar una cantidad de disciplinas necesarias.

JENOFONTE, en su obra *La Cyropedia o Historia de Cyro el mayor,* nos describe la vida de CYRO, rey de Persia, desde su niñez, poniendo de manifiesto las enseñanzas recibidas, su preparación para la vida pública y privada.

Todas las leyes y enseñanzas de los persas, según parece, están fundadas y aplicadas sobre la utilidad y provecho del bien común y público.

Ne permitían por otra parte, que los hijos fuesen criados a voluntad de cada uno, ni a los ancianos vivir según sus deseos, sino que de acuerdo a las necesidades del bien común, anticipándose en todo, procuraban desde el comienzo de la vida, que los ciudadanos no deseasen cosa alguna que pervirtiese la moral ciudadana.

Los persas eran obligados por leyes a criar sus hijos, mandándoles que no roben, que no entren por fuerza en casa ajena, que no sean adúlteros, que no injurien a otro semejante injustamente, a respetar y obedecer a su príncipe y otras cosas semejantes.

La Enseñanza estaba organizada de acuerdo a las cuatro edades de los hombres: la de los niños, la de los mancebos, la de los hombres de mediana edad, y, por último, la de los ancianos.

Cada una de estas edades, tenían sus ejercicios que debían cumplir rigurosamente, los cuales procuraban que fuesen buenos ciudadanos.

De los niños se preocupaban además de darles los conocimientos, otras enseñanzas, pues frecuentaban las escuelas para aprender justicia, siendo sus maestros y rectores los encargados de administrarla, encargándose de sus pleitos y causas.

Las escuelas eran públicas, ocupando generalmente una especie de plaza donde se encontraban los lugares destinados a cada edad.

Entre los vicios más castigados, se encontraba el de la ingratitud, siendo únicamente el pueblo persa, entre los pueblos de la antigüedad, el que conocía judicialmente este delito (según JENOFONTE).

Otra de las enseñanzas más arraigadas, era la de la templanza, para lo cual se les hacía ver la forma de vida ordenada que llevaban los ancianos; la práctica de la obediencia a los príncipes y magistrados, y a los mayores, y para esto les aprovechaba ver la forma en que cumplían los viejos en obedecer con presteza a los gobernadores y magistrados que tenían cargos públicos.

Todas estas enseñanzas contribuían a formar el carácter sobrio de los futuros ciudadanos, siendo la práctica de ellas, la forma de mejor realización.

Hasta la edad de diez y seis años o de diez y siete, se ejercitaban en el manejo del arco y del dardo; después de lo cual pasaban a morar con los mancebos; la segunda edad, por así llamarla, en la educación de los ciudadanos.

En esta edad ya no era la práctica de las virtudes solamente sino el ejercicio metodizado, propicio para la formación del guerrero.

Durante esta época se completaba la educación en forma tal, que al terminar al cabo de diez años, pasaban a ser hombres perfectos.

Los rectores y gobernadores si era menester se servían de ellos para el bien común de la República en aquellas cosas que requerían prudencia, saber, entendimiento y fuerza del cuerpo.

Ya entonces no sólo se ejercitaban en el manejo del arco y el dardo, sino también en el uso de otras armas necesarias para la defensa de los pueblos en caso de guerra.

Eran de estos varones así preparados, que se destinaban los que habían de ocupar cargos u oficios públicos y los que habían de quedar destinados a maestros de los niños.

Por último, después de haber pasado veinticinco años y cuando ya alcanzaban a la edad de los cincuenta, entraban en la vida de los ancianos. Los ancianos no iban a la guerra ni salían fuera de la tierra, sino que se quedaban para juzgar las causas públicas y particulares, deter-

minaban las causas criminales y elegían las personas destinadas para los cargos u oficios públicos.

Ninguno de los persas estaba excluído de las honras y cargos; sino que hasta era lícito a todos mandar sus hijos a las escuelas públicas, y los que no tenían posibilidad, no los mandaban.

Esta organización de la Enseñanza contribuyó a aquilatar las cualidades y características del pueblo persa.

Correspondió a ellos la conquista de un régimen de orden y administración regulares.

La disciplina de estas enseñanzas aplicadas a la vida de los persas, trajo como consecuencia, la unidad en la organización de la vida pública y una gran sobriedad en la vida privada, fuerzas propulsoras para la realización de grandes empresas.

Estas razones contribuyeron a fortalecer el espíritu de los gobernantes, entre ellos CYRO, lo que determinó la conquista de un vasto imperio.

De donde inferimos que las grandezas de los pueblos, se cimentan en las disciplinas y enseñanzas con que dotamos a sus individuos.

Dolores LÓPEZ ARANGUREN.

La Plata, junio de 1932.

Una creencia destruída deja en nuestro espíritu un gran vacío. No debemos, pues, abandonar una creencia sino en el caso que podamos substituirla con otra que creamos más próxima de la verdad.—F. AMEGHINO.

¿QUIÉN SE ATREVERÁ A EDUCAR NIÑOS PEQUEÑITOS?

Si lo esencial en la Escuela y en la Enseñanza es la instrucción, la mera instrucción, entonces surge toda una escala de valores a cuya cabeza está el profesor de Universidad, y en cuyo extremo inferior se encuentra el maestro de escuela. El profesor de Universidad, como tiene que instruir mucho, que enseñar mucho, valdrá mucho; en cambio, el maestro de escuela, como tiene que enseñar muy poco, valdrá muy poco, y en último término nos encontraríamos con la maestra de párvulos que, como atendiendo a la mera instrucción, no tiene que enseñar nada, no valdría nada.

En esta escala, inevitable desde el punto de vista de la simple instrucción, nos encontramos en lo más alto al catedrático del Doctorado, encargado de transmitir conocimientos sublimes; después, un poco más abajo, el profesor del Instituto o de las Escuelas especiales; después el maestro primario, y por último a la maestra de párvulos; la cual, con este criterio, podrá ser la pobre anciana iletrada que nos describe el doctor Rubio, con una caña en la mano, rodeada de un travesaño delante, y cuya misión pedagógica consiste en prestarles ciertos cuidados domésticos, en decir de vez en cuando, amenazando con la caña, «¡Niño, quietecito!», y en hacerles rezar a coro el *Bendito* al terminar esto que no me atrevo a llamar la clase. Este criterio de valoración es frecuente en muchas personas y hasta en muchos maestros. Por eso se observa que cuando un maestro es director de un gru-

po escolar con varios grados, varias clases, casi siempre se queda con la más adelantada, donde están los niños mayores y que más cantidad de instrucción pueden recibir. Y otro ejemplo muy característico nos lo ofrece el Consejo de instrucción pública, donde, entre tantos profesores de distintas especialidades, no figura un solo maestro de escuela primaria.

Pero invirtamos los términos, y pensemos que lo fundamental en la Escuela es la Educación. Entonces ya no habrá jerarquías, sino mera diversidad de funciones y de aptitudes. ¿Por ventura es menos eficaz la obra de la Educación con niños pequeñitos que con muchachos? ¿No es, por el contrario, la receptividad, la plasticidad, digámoslo así, para el influjo educativo mucho mayor en los primeros años de la infancia? Pues, entonces, desaparece la escuela, o más bien se invierte. Y así, ya hoy tenemos en España profesores eminentes de la Universidad, hombres de ciencia de primera fila, que consagran una parte de sus esfuerzos a la educación de los niños pequeños. Precisamente investigaciones científicas contemporáneas, que, por lo demás, no hacen sino confirmar lo que ya el vulgar buen sentido había hecho entrever, demuestran que muchas de las que se creían disposiciones innatas, heredadas, no son tales, sino que fueron adquiridas durante los primeros años de la infancia, aunque luego hayan dejado en el espíritu un pliegue, una huella que no podrá ser modificada en ningún modo por la educación posterior. Y aún hay quien cree entre los modernos hombres de Ciencia que determinadas afecciones nerviosas o mentales provienen de hechos acaecidos durante la primera infancia; hechos olvidados, sin consecuencia aparente por el momento, pero que, excluídos del campo iluminado de la conciencia, pugnan con lo inconsciente por volver de nuevo a la luz, y dan por resultado esas modificaciones patológicas, que quizás habrían podido evitarse si desde la cuna hubieran estado los niños a cargo de un educador suficientemente ilustrado.

Cuando se piensa en estas cosas, ¿quién se atreverá, sin la más amplia y escrupulosa preparación, a encargarse de la educación de los niños pequeñitos? ¿Quién se creerá demasiado sabio para tal misión? Recuerdo a este propósito las palabras de uno de los grandes escritores del romanticismo francés: «Ya no basta que los sabios se contenten con decir: *¡Dejad que los niños vengan a nosotros!* En este tiempo es preciso que los sabios vayan en busca de los niños.»

Luis de ZULUETA.

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO SERVICIO EDUCATIVO

La disconformidad profesional

Entre los descubrimientos de las generaciones pasadas uno de los más importantes consiste en haber reconocido que mucha gente es inexperta y desgraciada en su trabajo. Hacia fines del siglo XIX, cuando los métodos científicos empezaron a aplicarse en la industria, la atención se enfocó en el factor humano. Llegó a ser evidente que muchísimos trabajadores de todas clases están dedicados a trabajos que no corresponden ni a sus aptitudes ni a sus gustos.

Las investigaciones han revelado condiciones asombrosas. Aunque no tenemos datos que nos permitan medir perfectamente la extensión de esta disconformidad, tenemos medidas parciales que demuestran que es lamentable. Por ejemplo, en una investigación realizada en Richmond, Virginia, en 1925, se preguntó a los trabajadores de diferentes oficios, lo siguiente: *¿Cree usted que su ocupación está en armonía con sus habilidades e intereses?* El 40 por ciento respondió negativamente. Los libros de una buena agencia de colocación de Indianópolis, demuestran que el número de personas que desean no solamente un nuevo empleo, sino diferente clase de trabajo, es 40 por ciento del total.

Para obtener una evidencia más objetiva de la disconformidad profesional no tenemos más que examinar las hojas de servicios de cualquier empresa y ver el número de empleados que abandonan sus puestos. Un estudio de esta naturaleza realizado en varias fábricas de Rhode Island reveló que durante el año pasado aproximadamente la mitad de

los trabajadores abandonaron sus puestos. En algunos establecimientos el cambio de empleados sube a más de 200 por ciento cada año, lo cual significa que una casa que emplea 1.000 trabajadores tiene que tomar 2.000 durante el año para mantener su personal normal. Cuando hay bastantes empleos como sucedió, por ejemplo, en 1919 y 1920, el cambio de trabajadores sube a 400 y 500 por ciento.

Primeros esfuerzos para la orientación profesional

El primer esfuerzo realizado para proporcionar orientación profesional data del año 1908. En esa época Frank PARSONS, profesor de la Universidad de Boston, cuyo consejo respecto a la elección de profesión había sido solicitado por muchos jóvenes de ambos sexos, abrió una oficina en la cual aconsejaba a individuos respecto a este importante asunto. Los servicios que prestó fueron tan evidentes que pronto se vió que debieran ofrecerse mayores facilidades. Llegó a comprenderse que la agencia que servía a toda la población, es decir, la escuela, debiera encargarse de este trabajo. Según PARSONS:

«Casi todos los niños asisten a las escuelas públicas y están en ellas a la edad de la adolescencia cuando los muchachos empiezan a pensar más seriamente en el trabajo que desearían hacer, y cuando para la mayoría, a medida que se aproxima el fin de sus estudios, se va acercando el momento en que tienen que tomar una decisión por lo menos con referencia a su primera ocupación. El sistema escolar tiene, o debiera tener, mejor que ninguna otra agencia, información completa y veraz respecto a las cualidades y las características de los jóvenes de la comunidad. Si no posee toda la información de esta clase que se necesita, por lo menos está en mejores condiciones para obtener cuanta puede conseguirse sobre salud, aplicación, inteligencia, cualidades sociales y morales de los alumnos, etc. El sistema escolar, más que ninguna otra agencia, posee la organización — o puede crear una fácilmente — para obtener la información necesaria respecto a las ocupaciones. El público confía en sus escuelas y en el deseo que tienen de prestar un servicio genuinamente imparcial y desinteresado. Todavía más, el público en los últimos años ha ido colocando cada vez más responsabilidad en la escuela en cuanto se refiere al bienestar de sus hijos: está encargada de la inspección higiénica, la educación física y la educación profesional.

«Cuando estudiamos el problema de la orientación nos damos cuenta de que no es algo que ha de añadirse a la educación, ni que existe fuera de ella, sino algo que está verdaderamente dentro de la educación misma. Cuando hablamos de orientación profesional, por lo tanto, hablamos

de una parte integral de la Educación, de una de sus partes más importantes.»

En vista de estas consideraciones, el Consejo educativo de Boston decidió en 1910 implantar la orientación profesional como un servicio público. Otros sistemas escolares siguieron este ejemplo y hasta la fecha hay 28 ciudades con más de 50.000 habitantes cada una que tienen un funcionario encargado de la orientación profesional. Puede calcularse que aproximadamente tres millones, de los veinticinco millones de niños que asisten a las escuelas de Estados Unidos, gozan de orientación profesional de una manera más o menos formal.

La orientación no es adivinación

Cuando se menciona el término *orientación profesional,* por regla general, la gente piensa en una especie de buenaventura; en un proceso de «hallar la vocación para la cual se tienen mejores aptitudes»; «hacer que cada uno ocupe su sitio»; «descubrir el talento de uno». Y el Consejero de orientación está considerado como un adivino que pasa una varita de virtudes sobre un individuo (especie de varilla mágica con la cual algunos aseguran que pueden encontrar agua) y después le dice: «Los hados decretan que debes ser un perito en contabilidad».

Esta idea en parte es consecuencia del deseo que tiene la mayoría de la gente de que alguien piense por ella. Teme tomar una resolución sobre este asunto y prefiere cargar la responsabilidad sobre alguna otra persona. La creencia de que puede hacerse esto ha sido fomentada por ciertas personas que se llaman analizadores del carácter y que aseguran poseer un *sistema* por medio del cual pueden hacer diagnosis infalibles y dar prescripciones seguras.

En puridad esa concepción de la orientación profesional no puede mantenerse. La verdad es que nadie puede decir a una persona cuál es la ocupación para que ha sido destinada. Es muy difícil que las personas sean destinadas para una vocación particular. Todo individuo es capaz de hacer más de una cosa. En cuanto a las aptitudes profesionales se refiere puede decirse que todo individuo se parece a un pedazo de arcilla. Puede amoldarse a diferentes modelos. Además puede evolucionar; durante su existencia puede adquirir progresivamente nuevos conocimientos e intereses. Por lo tanto debemos convenir que la obligación del Consejero de orientación no consiste en buscar alguna ocupación misteriosa para la cual cada individuo está predestinado desde su nacimiento.

Otro asunto que debemos considerar en la orientación profesional es que las ocupaciones cambian de vez en cuando. Algunas de las ocupaciones que son comunes en esta generación desaparecerán, y aparecerán otras.

Pero el argumento más fuerte contra la idea corriente de que las aptitudes profesionales son innatas y fijas lo encontramos en el hecho de que muchas personas triunfan igualmente bien en diferentes vocaciones. Cuando estudiamos biografías y especialmente las historias profesionales de los individuos, vemos que un gran número de personas ha triunfado igualmente en varias ocupaciones. Theodore ROOSEVELT sobresalió grandemente como soldado, político, cazador, geógrafo y escritor. Josef HOFFMAN, el eminente pianista, es inventor. En una entrevista reciente cita un número de músicos que son expertos en otras actividades: «KREISLER es un experto electricista. BAUER ha inventado aparatos eléctricos para curar la neuralgia y puede reparar cualquier cosa. César CUI, el compositor ruso, solamente considera la música como un recreo; él, verdaderamente, era profesor de fortificación y estrategia militar, instructor del ex-Zar. STOKOWSKI, el director de la orquesta de Filadelfia, es un hábil escultor.» Pero la versatilidad profesional no está limitada a las personas eminentes. Muchos hombres de condición humilde con la misma facilidad pueden hacer zapatos, que tocar la flauta, o arreglar automóviles.

El verdadero concepto

Como las personas dedicadas a la orientación profesional se han dado cuenta de estas consideraciones, han llegado a formular una nueva concepción de su trabajo. Han llegado a considerarlo no como un sistema de magia por el cual distribuir a los jóvenes entre las diferentes profesiones; ni como un proceso que puede aplicarse a todos de una vez para siempre, como la vacuna; sino que lo consideran como una empresa mucho más complicada; un servicio que debe entrelazarse con toda la Educación. Su verdadera naturaleza ha sido indicada en la siguiente declaración aceptada en 1924 por la Asociación nacional de orientación profesional de Estados Unidos: «La orientación profesional consiste en facilitar información, experiencia y consejo respecto a la elección de ocupación, cómo prepararse para ella y cómo ingresar y progresar en la misma.»

Por esta definición podemos ver que la orientación profesional implica varias funciones. La primera de ellas consiste en coleccionar y distribuir información sobre las ocupaciones. No cabe duda de que una

persona antes de poder decidir racionalmente por una vocación necesita poseer datos. Puede conseguir estos datos en los cursos sobre ocupaciones que a menudo se dan en las instituciones educativas o pueden obtenerse por medio de la lectura, la observación o hablando con personas bien informadas. El niño tiene que recibirlos y cualquier agencia que trate de ofrecer orientación profesional necesita coleccionar y divulgar estos datos.

La siguiente función consiste en aconsejar. De esto debieran encargarse consejeros bien preparados. Una cantidad de instituciones educativas ya poseen esos consejeros y otras harán lo mismo tan rápidamente como las circunstancias lo permitan. Como se insinuaba en la definición precedente, el Consejero de orientación debe aconsejar no solamente sobre la elección de ocupación, sino también respecto a los pasos que deben darse para prepararse para esta ocupación y para progresar en ella.

Es natural que un problema de tal magnitud despierte interés en muchas instituciones sociales. Por lo tanto hay muchos organismos que están tratando de prestar servicios de orientación profesional. Algunos de ellos mantienen Oficinas de colocación por medio de las cuales tratan de encontrar puestos apropiados para las personas que no pueden hacer esto sin ayuda. Algunas veces conceden becas a jóvenes que de otra forma no podrían obtener educación adecuada. Algunos de ellos se ocupan de grupos especiales, tales como cardíacos o lisiados que necesitan tratamiento especial... Vemos, pues, que la orientación profesional es verdaderamente un amplio movimiento social que requiere la coordinación de varios organismos en cada comunidad que desee propagar el bienestar profesional de todo individuo de la comunidad.

Harry D. Kitson.

H I G I E N E   B U C A L

La higiene bucal no se limita sólo al cepillado diario de los dientes. Con el descubrimiento de la importancia que la integridad física y funcional que la boca tiene sobre la salud del organismo y la estética facial, médicos y odontólogos han demostrado que cualquier alteración del equilibrio biológico bucal, sea pasajero o prolongado puede ser el punto de partida de una infección generalizada a todo el cuerpo o a un órgano determinado.

En la boca viven normalmente varias especies de microbios en estado inofensivo gracias a las defensas naturales prodigiosas de que está provista. Pero cualquier alteración del medio bucal, como en las enfermedades agudas que modifican la saliva y disminuyen las defensas; la caries, piorrea, que exaltan el poder bacteriano, rompe ese equilibrio vital entre los microbios que viven en acecho y el organismo que se defiende.

Numerosos trabajos nacionales y extranjeros han demostrado que la caries dental una o múltiple y todas sus complicaciones infecciosas agudas o crónicas; flemones, abscesos, fístulas, quistes; la piorrea alveolar, y la inflamación permanente de las encías por el sarro, convierten a la boca en un *foco de infección*, a veces muy importante, foco que puede irradiar, propagar su infección a través de la sangre a otras partes del cuerpo donde colonizan esos microbios procedentes de la boca enfermándose corazón, o pulmón o riñón o articulaciones. Estas enfermedades producidas así sólo se han curado eliminando el foco de infección bucal por un tratamiento especialista adecuado.

Estos focos sépticos son casi siempre poco aparentes. Quien lleva en sus dientes o muelas, 4 o 5 caries grandes o raíces con abscesos o quistes invisibles, no le da importancia, porque pasado el dolor agudo

o el flemón que dura pocos días, las molestias que ocasionan son nulas o soportables. Cuántas personas hay aun, que sólo se acuerdan que tienen piorrea, cuando están a punto de caérseles varios dientes; sin embargo la supuración a nivel de las encías viene de meses o años atrás, ingiriéndola sin cesar con los alimentos o la saliva; pus que les repugna ver salir de un grano pero del cual poseen manantiales en sus bocas.

La caries dental es una enfermedad social, es microbiana y siempre trae rápidas complicaciones cuando no se atiende en su principio.

Los niños de 6 a 7 años (edad escolar) ya presentan caries en un 73 %. En un adulto es una sorpresa digna de ponderarse encontrar una dentadura completa y sana. La importancia que tiene para el organismo de un niño la caries múltiple de su dentadura de leche, se deduce del hecho de que para su desarrollo conveniente necesita de la integridad funcional perfecta de todos sus órganos.

¿Puede un niño de 6 a 12 años nutrirse bien aunque se le dé el régimen alimenticio adecuado, tónicos, aire y sol si no mastica en debida forma y sobre eso posee un foco productor de pus y microbios, o sufre flemones periódicos y dolores que duran varios días? Decididamente no.

Es demasiado frecuente ver en nuestros niños de todas las clases sociales mala dentadura. El tipo clínico corriente del escolar con septicidad buco-dentaria es el siguiente: varios dientes y sobre todo molares temporarios, con caries profundas o reducidos a raíces; primeras muelas permanentes, de *6 años,* cariadas o desplazadas de su lugar normal, ocupando sitios en el arco dentario que no les corresponde. Encías rojas e hinchadas alrededor de las muelas cariadas supurando. Aliento a veces fétido, uno o varios ganglios hinchados en el cuello o bajo la mandíbula. Casi siempre son niños pálidos, delgados, respiran por la boca y su desarrollo es poco o mucho inferior a su edad.

Llamo la atención de los padres y maestros sobre la gran importancia que tiene para un niño este estado. A los dientes de leche se los descuida casi siempre argumentando que los van a cambiar. Pero, y también los dientes infantiles tienen su «pero», recuerden que a los 6 años nacen las 4 primeras muelas permanentes, una para cada extremo del arco de leche; siendo destinadas a durar toda la vida. Cada día vemos llegar a la clínica padres que nos piden la extracción de esa muela de 6 años creyéndola de leche y se asombran y hasta lo ponen en duda cuando afirmamos que ya no le brotarán más. La salida de esas 4 muelas de 6 años es anterior a la caída del primer diente de leche, y el ignorar estas cosas por parte de los encargados de los niños hace que al salir el 30 % ya estén cariadas.

A todas las razones dadas para conservarlas, se agrega la de ser la llave de la correcta implantación de toda la dentadura permanente cuya evolución normal se asegura conservando los molares de 6 años, y la dentadura de leche hasta que la Naturaleza les haga ceder su lugar en las mandíbulas a las de reemplazo. Cualquier extracción prematura en un niño atenta contra la correcta implantación de los permanentes.

Y a propósito de la implantación y articulación o mordida de los dientes y muelas, me corresponde recordar que todos los niños con respiración bucal en vez de nasal y los que padecen caries múltiples tienen siempre dentaduras permanentes incorrectas, mal implantadas. A veces es la mandíbula inferior que se adelanta sobre la superior; otras, los dientes superiores siempre están a la vista porque no consiguen taparlos con el labio y se escapan sobresaliendo sin piedad; otras, los dientes están torcidos, encimados. Esto altera la masticación, deforma la cara y da a las personas portadoras una estética facial insuficiente cuando no desfavorable en las relaciones sociales y en la lucha por la vida, por su constante expresión dura o boba que es sólo una apariencia producida por anomalías dentarias; porque los dientes y las mandíbulas son el andamiaje que sostiene y da forma a la cara. Estas fisonomías antiestéticas son casi siempre la consecuencia de la pérdida prematura de la dentadura de leche y del molar de 6 años.

Los médicos estadunidenses no titubean en comparar la importancia social de la septicidad bucodentaria a la de la sífilis y tuberculosis. Sin llegar a extremos tales, se desprende de hechos comprobados que la boca es el foco proveedor de infección del organismo más frecuente después de las amígdalas. Curando un diente piorreico a un adulto, o una caries en un niño no sólo se restituye a su función ese diente, sino que se preven todas las complicaciones ya mencionadas capaces de modificar su nutrición, su salud y su estética facial.

Al Estado corresponde proporcionar asistencia al niño, instalando cuanto antes las Clínicas dentales escolares, para combatir con alguna eficacia real ese 73 % de niños con caries. A su lado, en estrecha e ineludible colaboración, padres, maestros y Visitadoras de higiene escolar, deben inculcar entre los hábitos el de cepillarse correctamente los dientes y las encías. Esta es la única contribución que el individuo puede y debe aportar como elemento directo para la conservación de la salud de su boca.

Luisa I. SALMAIN.

Glosas de libros antiguos y modernos SOBRE EL ALMA DEL EDUCADOR

I

Forma general de la vida del educador

I. *Diferentes acepciones de la palabra «educador».* — Comienza Kerschensteiner [1] con una disertación acerca de las distintas acepciones de la palabra *educador,* llegando a la conclusión de que es aquel que, «voluntaria o involuntariamente, influye en la vida espiritual de sus semejantes, elevándoles a un estado más perfecto». Acertada definición ya que llega a ella tras profundas observaciones y habiendo empezado por aquello, de gran amplitud por cierto, de que «cada hombre es educador de otros, sea para el bien o para el mal».

Tampoco olvida decirnos que no sólo toda existencia no se extingue sin influenciar sobre el ambiente que la rodea y la posteridad, sino que en el ser humano se arraiga con fuerza la vida que fué.

En efecto, ¿quién de nosotros no ha sentido la benéfica influencia que sobre nuestros males y defectos ejercen los muertos queridos? Mejores o peores que nosotros, una vez en el más allá, nos sirven siempre de guía y modelo, llegando en muchos casos a realizar perfeccionamientos asombrosos. Esto en la vida individual; ¿y en la colectiva? Lo mismo, quizá en mayor escala.

1 *El alma del educador y el problema de la formación del maestro.* Por George Kerschensteiner. Barcelona; Editorial Labor.

¿Cuál es la sociedad, el pueblo, la agrupación que no tiene un *maestro* bajo cuyas guías se alistó, cuyas enseñanzas practica, cuyo ejemplo predica? No voy a citar nombres, la historia de todos los pueblos se ocupa de ellos; los bronces y los mármoles de todos los paseos públicos, de todas las ciudades civilizadas nos lo dicen «a viva voz», pese al mutismo material de sus moléculas. En cada uno de ellos nos habla el espíritu, y eso nos basta.

Por esto, quizá KERSCHENSTEINER nos dice que esa influencia nos la transmiten tanto los inmortales como los anónimos, con la diferencia, claro está, de que la de éstos es inmediata y pequeña, mientras que la de los otros, — los inmortales —, mediata y potente.

Asentado esto, pasa a tratar una segunda faz de la palabra educador, al considerar a los investigadores y maestros de la teoría de la Educación.

De lo práctico del primer caso llega a lo teórico en este segundo, en el que hace resaltar que es un error el creer que un gran pedagogo es un gran educador. Siendo aquél un *teórico* y éste un *práctico,* la capacidad educativa de las dos faces, en la preparación de todo maestro, es el problema primordial.

Cita aquí ejemplos de grandes teóricos cuya práctica fué, en contradicción con sus grandes obras, un fracaso.

Llega así a la tercera faz de la palabra educador, la que se refiere al activo y que tiene en la personalidad de PESTALOZZI su más acabado representante, y por último, en estos educadores prácticos deslinda los que se ocupan de la elevación del conjunto, de la sociedad, del pueblo, de los que sólo tratan a individuos, aisladamente, sin olvidar la influencia educadora de la madre.

II. *La esencia del acto pedagógico.* — Trata aquí del hombre de acción pedagógica.

Siendo ésta intencionada y práctica, es un acto voluntario, consecuencia de inclinaciones y motivos; motivos que representan valores cultivados en la propia persona, — autoeducación — en extraños — educación, — o convertidos en bienes materiales, es decir, producciones científicas, artísticas, religiosas, técnicas, políticas o sociales. Y ésto depende: A) de las inclinaciones del individuo; B) de la naturaleza o forma del valor de las representaciones de valores y motivos.

En lo que respecta a las inclinaciones — que no son otra cosa que formas individuales de la sensibilidad para tales motivos —, son *innatas* o brotan bajo circunstancias determinadas, o sea *adquiridas.*

Ahora bien: habiendo inclinaciones egocéntricas, sociales y materiales, ¿cuál determinará el verdadero *acto pedagógico*? Ello depende de la forma y naturaleza del valor, del que también depende la realización.

Ordenando valores coloca a los materiales en primer término, por su más fácil realización, yendo de los bienes a las personas afectando diversas tonalidades: estética y belleza de obras de arte, de la Naturaleza, etc.

Quien descubre en sí la capacidad de lograr despertar e impulsar esos valores, deberá decidirse a la formación de la persona propia o extraña.

Generalmente el hombre se decide por la persona extraña debido a su simpatía por sus semejantes. Mas, y esto es explicable, realiza una continua cultivación de valores en la propia. Por el contrario, la tendencia a realizarlos en sí mismo, no hace imprescindible la inclinación de hacer a los demás, portadores de valores.

El fundamento emocional de todo acto pedagógico, es la compenetración (vivir en otro); por lo tanto, no se consigue la realización de valores en los demás sin lograr haberlos realizado, anteriormente, en nosotros mismos.

Termina el capítulo así: el alma del educador pertenece, — debe pertenecer forzosamente — a un tipo social.

III. *El acto seudo pedagógico.* — El maestro *debe ser, también educador.*

Las medidas que consiguió la Pedagogía para desarrollar el verdadero acto pedagógico, sólo superficialmente las consiguió.

Existen educadores e instituciones educativas que sólo forman artesanos diestros para utilidad práctica. Otros desarrollan una autoridad, con el fin de conseguir sólo fieles servidores de una determinada organización.

Los pedagogos experimentales obedecen a una tendencia científica o a un interés teórico, corriendo el peligro de malograr el exclusivo deseo de realizar valores en las personas y no en las cosas.

La actividad pedagógica consiste en dar forma a los valores útiles del que se educa, y teniendo siempre presente las posibilidades de formación de dichos valores. Para descubrirlos, necesita el educador profunda penetración. ¿Y cómo ello? ¿Sin profunda simpatía e inclinación a quien educa?

IV. *Las formas vitales típicas.* — Cada hombre pertenece a un sistema peculiar de inclinaciones y aptitudes innatas y adquiridas, apareciendo en cada uno de tales sistemas, tendencias especiales que hacen incluir a cada hombre en un grupo determinado.

Si pudiéramos investigar claramente cada uno de los sistemas individuales de inclinaciones, su formación y encadenamiento, podríase determinar en qué terreno de la actividad humana existen las posibilidades de acción de cada individuo. Si en la niñez — momento exclusivo del alma — ya se pudiera realizar esta investigación, lograríase determinar el género de trabajo para que el individuo está llamado interiormente, y orientar toda la educación, no sólo hacia la profesión, sino también *hacia el hombre.*

El camino hacia la humanidad pura, marcha exclusivamente sobre el trabajo, hacia el que nos sentimos atraídos.

Uno de los mayores errores de la Instrucción pública es: educar primero al hombre en general, y luego, en especial como lo ha de necesitar en su vida profesional. Esto porque no se sabe para qué sector activo está llamado el alumno, ni se toman la molestia de averiguarlo oportunamente.

Si ello se determinara, se le daría educación adecuada, sin descuidar la preparación general.

Dice KERSCHENSTEINER que actualmente comienzan a desarrollarse los medios científicos para llegar al conocimiento del alma durante su desarrollo, y a continuación cita los principales hombres de estudio que con mayor acierto se ocuparon de ello y sus teorías.

Conocemos así a DILTHEY, a STERN, a SPRANGER con su clasificación de las almas en seis tipos: el hombre teórico; el imaginativo; el religioso; el social; el económico y el autoritario. Y aunque estos tipos no se hallan en forma pura, esta clasificación es de gran ayuda para juzgar a los individuos aisladamente y fijar, después, escalas para sus actividades y, de acuerdo a éstas, los procedimientos a aplicar en la Educación.

V. *La forma de vida social en Pestalozzi.* — Quien no sepa vivir en el amor hacia sus semejantes, puede considerarse fracasado de antemano como educador.

Lo que inmortalizó a PESTALOZZI como pedagogo, no sólo fueron sus enseñanzas, «sino la vida que brota de sus teorías.»

Y a continuación nos destaca pasajes de la vida de este «héroe de la educación», que a los 70 años se hallaba atormentado por el deseo

de abandonarlo todo para dedicarse a la educación de los niños huérfanos.

Después de los rasgos pestalozzianos, nos revela otros émulos, de DUNIN BORKOWSKI, resumiendo que «no hay obra educadora sin amor».

VI. *El profesor de Pedagogía y el profesor pedagógico.* — Aquí nos trae el ejemplo de KANT, el que creía que no es la ciencia pedagógica la que *hace* al maestro.

Por eso el que siente en sí la necesidad incansable de reunir siempre nuevos conocimientos, corre el gran peligro de sentir como una pesada carga el trabajo diario de su profesión educadora; peligro sólo salvable por el amor.

VII. *Determinación exacta* de la *posición* del *educador* en el *tipo social* de *forma* de *vida.* — ¿Dónde existe la especial estructura social que diferencia al educador de todos los demás tipos de profesión social?

Su profesión es la que más se aproxima a la de la madre.

El educador ve en el niño al futuro portador de sus valores, de los valores de humanidad, y como ama a estos, ama a su obra: el educando.

Y cuanto mayor sea la afinidad de valores, mayor será la compenetración; y, cuanto más potente ésta, más perfecto el unísono de esas almas, que en su amor pedagógico, pueden producir otras emociones.

Amor distinto al del sacerdote por sus feligreses, o al del médico o enfermero, por sus enfermos, aunque pertenece al tipo social dominado por el amor al género humano. Y es necesario separar aquellos tipos sociales del tipo especial del educador cuyos impulsos tienden sólo hacia hombres adultos, que se hallan al servicio espiritual de las masas.

Este educador no se propone el valor personal peculiar porque se dirige a hombres, cuyo carácter propio ya tiene forma.

No así el que consagra su vida a la formación de una personalidad naciente, que se ajusta a los valores particulares de personalidad, latentes en el alumno y que se descubren paulatinamente.

También se halla al servicio espiritual de la comunidad, pues,

al conseguir la moralización del individuo, por la Educación, realiza la de la comunidad a que pertenece.

Todo esto nace siempre del amor puro hacia el hombre.

Rasgos esenciales de la naturaleza del educador

Define su forma de vida en cuatro caracteres:

1º — Tendencia hacia la formación del hombre como individualidad;

2º — Capacidad para perseguir sus indicaciones provechosamente;

3º — Tendencia específica dirigida hacia el hombre futuro;

4º — Estimular aquella formación de valores ya determinados en el alma individual.

El último fin de toda educación es lograr la *personalidad moral autónoma.*

Todas las actividades desprendidas de los cuatro caracteres predominantes en el alma del educador, deben desarrollarse por el amor, ese gran amor enigmático que nunca se extingue y brilla siempre, que sonríe ante las virtudes como ante los yerros, que no conoce fatiga ni desengaño, que espera siempre, sin desmayar nunca.

I. *El primer carácter.* — La necesidad primordial de un educador no es la comunicación con los adultos, sino el contacto permanente con la infancia.

El educador debe estar el mayor tiempo con sus alumnos, *sentirse niño,* como dice e hizo PESTALOZZI, y, aunque esto tenga sus inconvenientes, es así cómo se enlaza la esencia del educador con la del niño. Sólo los medianamente capacitados para la función educadora se alejan del alma infantil.

Por ver, PESTALOZZI, en el niño, el fundamento divino de la Humanidad, fué un universalista en el sentido más amplio de la palabra, pues murió por su formación.

Una madre es, también, universalista para el pequeño mundo que su familia representa, y del mismo modo, lo es el educador cuando se siente íntimamente unido a su pueblo por los valores de sus bienes espirituales.

Por esto se halla íntimamente unido al futuro, siendo su actividad antiegoista, es decir, que nace de la idea moral de la colectividad.

He aquí una de las condiciones más difíciles que pueda exigirse al educador.

II. *El segundo carácter.* — Con lo expuesto existe la total garantía de hallarnos ante un educador práctico.

Para influir sobre algo en formación debe intentarse, primero, comprenderlo en su esencia.

Teóricamente se idearon instrumentos objetivos para facilitar el estudio del ser humano; los proporcionan: la Fisiología, la ciencia de la Educación teórica, la Psicología general y la Pedagogía, aunque sólo valen cuando los cumple un talento natural capaz de la compenetración.

Y todavía se exige adivinación y comprensión intuitiva de un alma en los fragmentos de palabras, gestos, etc.

Y pese a todas las reglas de la Psicología empírica general no se dispone de clase alguna para el alma individual, pero, educadores hay que, sin conocer las sutiles investigaciones de la Psicología, poseen una innata capacidad de penetración y llegan a la compenetración con el alumno.

Además de esta sensibilidad, es necesaria una segunda condición: el empleo de los frutos en momento dado.

Para esto se necesita *tacto pedagógico,* es decir, el conocimiento de las leyes generales de Pedagogía y la capacidad para aplicarlas, rápidamente, sirviéndose de la propia sensibilidad. Esto se obtiene muchas veces en la experiencia, pero nunca la erudición podría reemplazar ese *tacto,* a veces ni el prolongado ejercicio de la actividad educadora.

Ello muéstrase diariamente en la convivencia con el alumno; en la forma cómo se aplican alternativamente, elogios y reprensiones; en la aplicación de premios y castigos; en el uso de nuestra autoridad; en cómo y qué se prohibe, etc.

Todo esto está regido por leyes pedagógicas y psicológicas pero, pese a su conocimiento, se cometerán muchas faltas si no se está dotado de una sutileza de penetración y una capacidad efectiva de reacción intuitiva.

III. *El tercer carácter.* — La sensibilidad psicológica del maestro proporciona también bases para la comprensión del ideal de personalidad, en germen en el educando.

Es imposible determinar este ideal, por ser demasiado irracional el alma humana.

Además, no debe el educador abandonarse a su capacidad intuitiva, cuando persigue tal objeto. Debe crear en su espíritu — de an-

temano — la imagen típica de la humanidad ideal, con arreglo a cuyo tipo general educará la personalidad especial del alumno; en resumen, lo sugerido por la intuición exige investigación racional, observación, orientación y experimentación.

Es muy importante para la característica del educador, la atención al hombre futuro, a la personalidad en formación, pues se trata de un alma humana que va formándose y, por lo tanto, que está en evolución.

En ello radica la peculiaridad más sutil del educador, cosa que nunca podrá existir en forma perfecta y total en un hombre y que llamaremos capacidad para el «diagnóstico de la personalidad».

Es menester un don de observación innato y, para cuyo estudio no disponemos — ni se dispondrá nunca — de una institución especial.

La Pedagogía experimental se estanca donde empiezan los misterios del alma, mas la Psicología analítica y la descriptiva ofrecen ayuda.

CRISTO y SÓCRATES fueron los más grandes maestros, pero no de seres aislados sino de la Humanidad; pero la dignidad del educador no aspira a redimir la Humanidad sino al hombre aislado y concreto, siendo así distinta su posición.

Lo que hace difícil el *diagnóstico,* es la influencia de la simpatía o de la antipatía.

Conservar la objetividad ante el alma de individuos distintos, supone un don especial y una perfecta lucha consigo mismo.

El amor al educando no da nada; es natural que nos despierten mayor simpatía los atrevidos que los lentos; los obedientes, diligentes, pacíficos y vivaces, que los perezosos, turbulentos, desobedientes, inanimados o melancólicos.

Sin embargo, el educador debe llegar a ellos con igual objetividad.

Para ello necesita disposición de ánimo y capacidad de adaptación espiritual; lo que HÖFFDING denomina «sentimiento del gran humor».

Es preciso que el educador posea estructura estimativa, porque es posible deba dedicarse con amor, a otros de muy distinta conformación.

Para esta forma de objetividad es más potente y amplio el sexo masculino, por ser la emocionalidad un impedimento para la objetividad; en cambio las mujeres reaccionan más ante estímulo emocional más débil.

Pero cuanto más fuerte es la vida afectiva, tanto más vigorosamente arrolla el frío intelecto, fundamento de toda objetividad.

Nada es más necesario al maestro que esta divina objetividad que alcanza con igual simpatía a todos; que perdona, o mejor aún, puede hacer olvidar totalmente, que siente mayor satisfacción ante un pecador que hace contrición, que frente a 99 justos que no corrompen ninguna virtud aislada, que no incurren en la más pequeña falta, que no reducen ninguna belleza y ninguna fealdad intimidan.

IV. *El cuarto carácter.* — La finalidad de toda Educación es determinar, cada vez más claramente la voluntad del alumno, para proporcionarle carácter firme. Para ello, el educador debe saber lo que desea; tener un fin; una dirección de su propia voluntad y, a la vez, poseer los medios para conseguirlo.

El educador trata de subordinar la voluntad variable del educando a la suya, constante característica del autoritario.

Debe poseer voluntad con dirección fija y carácter definido si no desea que su influencia varíe.

Las naturalezas dominadoras no son aptas para dedicarse a la Educación; los mejores educandos rehuyen a los maestros autoritarios. La autoridad que el verdadero educador emplea, es la *fuerza del amor, de la superioridad espiritual y moral;* sólo en la primera infancia representa un papel importante la superioridad física y el temor que ella inspira. Aquí, el desarrollo, edad, fuerza, voz, mirada, porte, poder y castigos del maestro son base de autoridad, mas es peligrosa la inclinación a mandar y ordenar por simple afición. Llega un momento en que esto no basta, el alumno mayor ya presiente las debilidades del educador, y éste fracasa.

En caso contrario, cuando el educador tiene voluntad propia y amor, el educando siente brotar de su conciencia el sentido de autoridad, obra del amor y de la superioridad espiritual y moral del educador. Entonces, en lugar de la extrema sumisión forzada, aparece la íntima, obligada, proveniente del amor y del respeto hasta que finalmente cesa ésta cuando la autonomía que el verdadero educador desea para el alumno, obliga a éste a elaborar independientemente un sistema estimativo, y aun aquí se notará las ventajas de un educador sano no dominador.

Si la sumisión se basaba en el respeto y en el amor, queda el educador como autoridad permanente en todos los aspectos en que el alumno no ha llegado a formar opinión propia.

Por ello, no debe darse al educador caracteres de hombre autoritario. Aquí recuerda lo dicho por Spranger: «Todo un mundo separa

la forma del hombre social de la del autoritario. La fuerza del amor obra lenta e interiormente; la política, rígidamente y con medios externos».

Para que el amor facilite la educación, el perfeccionamiento y la formación, es imprescindible que el educador tenga superioridad intelectual y moral, fácilmente apreciables por el alumno. En este caso no es sólo amor recíproco lo que siente por su maestro, sino veneración, sentimiento que hace inclinar su voluntad más que el amor mismo. Por consiguiente el educador necesita autoridad pedagógica y no militar.

V. *Resumen de los resultados.* — Como resultado de este análisis, he aquí la estructura psicológica del educador:

Socorrer todo lo que necesite su ayuda; capacidad para penetrar el alma del semejante y fe en lo divino de los principios de la conciencia.

Goce en su estrecha relación con la naturaleza infantil, sin que influyan la ley de la utilidad ni el principio del conocimiento sistemático, ni la voluntad del poder.

Con su capacidad de penetración debe descender al fondo de la posición individual del educando; gran sensibilidad para todos los aspectos de la vida juvenil, unida al tacto pedagógico que le dará el medio para ejercer su influencia en cada fenómeno.

Con respecto a la capacidad intelectual, debe acercarse más al poeta que al matemático. Se dirige más a la estructura de un fenómeno total, concreto, inspirado en valores de personalidad del yo del alumno aparecidos insensiblemente y cuya comprensión supone una capacidad diagnóstica del valor de personalidad, y con ello una objetividad peculiar.

Ineludible el poseer verdadero carácter, ya que su cometido es: formación del carácter.

La alegría y jovialidad — o humor — enojan si son duraderos y por su inclinación a la sátira y a la burla ofenden a las almas opuestas.

Lo que HÖFFDING designa «humor como sentimiento de vida» es distinto. No es estado pasajero ni permanente, sino un sentimiento perfecto, una concepción y comprensión de la vida. Es forma expresiva de la propia conservación, que se apoya en el conocimiento de la propia personalidad, expresión que atiende la vida y desprecia las bagatelas y desventuras de la misma por su experiencia. A pesar de

conocer las grandes cosas no pierde el sentido de lo pequeño, penoso, infantil, imperfecto y, aparentemente, sin valor. De esto brota esa alegría tranquila, aquella tendencia luminosa que caracteriza a los verdaderos educadores.

Detrás de esa jocosidad, aparece la seriedad de la vida. Esta disposición preserva su superioridad frente a las contradicciones con las que tiene que luchar en la afirmación interior de aquello que la vida hace apreciable.

Y este sentimiento no es pesimismo ni optimismo despreocupado, porque conoce la seriedad de la vida, las consecuencias externas de las leyes que rigen a la naturaleza y a la sociedad. Pero no se desalienta nunca; espera siempre.

Estos educadores son escasísimos, y ejercen su influencia en la Humanidad; tales: Cervantes y Shakespeare.

César Delgado Rivarola

[Concluirá]

LA EDUCACIÓN NUEVA EN INGLATERRA

Fué en Inglaterra donde nació, en 1889, el movimiento de Educación nueva, con la fundación de Abbotsholme, primera escuela que, rompiendo con la tradición secular, contempló la Educación como un medio, no como un fin, poniéndola a disposición ya no del adulto, sino *al servicio del niño;* esto hubiera hecho estremecer a los venerables conservadores de la Inglaterra victoriana, si, por otra parte, no hubieran estado demasiado ocupados para comprender la significación de este hecho que descuidaban.

Vino en seguida la fundación de Bedales, de Claysemore, de King Alfred school, de Saint-Georges, etc., pues se encuentra siempre entre los ingleses, aún después de una época particularmente puritana, tantos no conformistas, como para alentar las iniciativas que surgen del ambiente habitual, tendientes a buscar fórmulas que respeten la personalidad, y ansiosas de salvaguardar la independencia del individuo, tan preciosa a todos los ingleses.

En 1914 se formó un grupo bajo el nombre de *New ideals in Education,* con el objeto de dar a conocer el sistema MONTESSORI, ensayado hacía dos años en Inglaterra, y para organizar anualmente un congreso, donde se reunieran los educadores y psicólogos de Europa y de América, a fin de dar a conocer sus experiencias y sus descubrimientos de manera que el trabajo de uno pudiera ser útil a todos. Estos congresos tuvieron, en seguida, el más vivo éxito entre los maestros y el público, y es a ellos a los que se debe el movimiento de opinión a favor de los sistemas nuevos que se han propagado en Inglaterra.

Como en Estados Unidos son las escuelas privadas las que dan el ejemplo y quitan el temor, demostrando los resultados obtenidos de

inmediato: mejora del carácter, desarrollo del sentido social y de las cualidades artísticas, además de los trabajos ejecutados libremente y muy superiores a los mejores trabajos de otras escuelas. Entre las oficiales las Escuelas maternales y primarias, son las que han aprovechado los primeros de estos ejemplos, y hoy no sólo es una donde se practica el trabajo individual, al menos durante algunas horas por semana. El plan Dalton, ensayado desde que apareció, ha contribuído también a demostrar el interés y la utilidad que aporta el trabajo libre.

Pero el cambio radical no se operó en las mejores escuelas, sino cuando los principios montessorianos fueron conocidos por todos. Fué una revolución, en la revolución. Decir a maestros sinceros, pero penetrados de su valor de adultos, que el pequeño obedece a una orden interior muy a menudo defraudada por la intervención torpe de los grandes, pedirles bajen de su silla y vayan a aprender de sus pequeños alumnos, el goce del esfuerzo espontáneo que responde a una necesidad biológica, y el del trabajo real, era arriesgar una partida, aun en Inglaterra donde es tradicional el respeto a los gustos y actividades del niño.

Mientras tanto, bien pronto se reunieron en Londres y después en las ciudades grandes, elementos suficientes para fundar sociedades «Montessori», que daban cursos y preparaban maestros; en ese año se abre en Londres una «Escuela normal Montessori», que se hace indispensable, dado que el número de estudiantes inscritos en el último curso había sobrepasado en gran número a los anteriores.

Entre las más interesantes iniciativas en el mundo para fundar escuelas infantiles, señalemos la de Rachel Mc. Millan, que organizó en uno de los barrios más pobres de Londres una gran Escuela al aire libre, para niños de 2 a 8 años, donde la Higiene y la Educación son tan notables, que la escuela se escapa a epidemias vecinas, y en la que la educación de las madres se hace a la vez que la de los niños. Esta escuela ha servido de modelo a todas las *nursery-schools* que posteriormente se han fundado en Inglaterra y Estados Unidos. Otra iniciativa es la de miss Mackinder, directora de una Escuela maternal experimental en Londres. Ha creado, a base de los principios de Montessori, un material auto-educador, a fin de demostrar que aun n una escuela de 400 niños se puede practicar el trabajo individual. Sucesivamente ha transformado todas sus clases; en seis años renovó su escuela totalmente. En Londres la escuela más interesante para visitar, es, por cierto, la de la señora Anderson, situada en un barrio populoso y triste; deja un recuerdo inolvidable por el goce tranquilo y sereno de todos

los niños, ocupados cada uno en trabajos que les convienen. De 2 a 9 años, los 300 alumnos siguen el sistema Montessori.

Fuera de la Escuela de Bedales, y donde se estudia, hace varios años, el problema de la co-educación, las mejores escuelas nuevas de Inglaterra son: Frensham Heights, donde se lleva a cabo un sistema de empleo de tiempo individual establecido para cada alumno al comienzo de sus estudios, después al comienzo de cada año, el que se va modificando de acuerdo con sus deseos. Este sistema da al niño un mínimum de ocupaciones a las cuales podrá añadir las que desee; Saint Christopher, que se dedica a *descentralizar* la escuela más y más, a fin de permitir a cada niño o grupo de niños concentrarse en la actividad o el estudio que le conviene. El Círculo de padres de alumnos toma una parte activa en la vida de esta escuela, la que, por su parte, no está descartada de la vida social de Letchworth, ciudad donde se halla situada; la Ferme ecole de Wendover, fundada por *miss* Isabel Fry, que no tiende a formar labradores ni agricultores, sino que procura dar a los niños, a la par que una cultura general, un conocimiento práctico de las leyes de la vida animal y vegetal, de las condiciones económicas, de las leyes de la producción, etc.; Friar Row, creada por *miss* Barker, quien emplea para la educación infantil el medio geográfico y el estudio de la civilización que de éste emana; la Caldecott community, internado para hijos de obreros, que se preocupa en grado sumo de la adaptación de los niños difíciles, al medio social; Hall school, escuela de *miss* Gilpin, en Weybridge, caracterizada por realizaciones artísticas bastante notables.

En fin, se encuentran las escuelas públicas del género de Rugby, del muchacho más o menos original, que se volverá un *gentleman* inglés, idéntico al tipo consagrado por los siglos, al lado de una escuela pública moderna, Sundle renovada por Sanderson. Este educador de genio no ha vacilado en hacer practicar por los adolescentes los métodos de trabajo más modernos, y el trabajo científico en particular, se ha desarrollado de tal manera, que sirve de ejemplo a todas las escuelas del mismo género.

Es preciso recordar aquí que los sistemas nuevos han cundido con tanto éxito en las escuelas inglesas, porque éstas son completamente independientes, como las Public schools, y siempre muy libres, pues no dependen sino del Comité de educación de su condado. El Ministerio de instrucción pública en Inglaterra no es un autócrata, sino el agente de unión entre los diversos Comités de educación. Si el poder central, que cambia tan a menudo, es retrógrado, importa poco, pues bajo los numerosos Comités de educación se encuentran siempre varios que van

a la vanguardia y dejan a los maestros libres para actuar a su gusto.

Lo que caracteriza a la Inglaterra de hoy es la actividd de sus psicólogos, que se encuentran ahora a la cabeza de una documentación muy vasta, de la que los niños comienzan a aprovechar. En el mundo se conoce, por lo menos de nombre, al profesor Cyril Burt, al doctor Crichton Miller, a Percy Nunn, etc. El primero es un experto psicólogo del Comité de educación de Londres, y es a él a quien se debe la fundación de Clínicas de higiene mental, el modelo de clínicas estadunidenses. El doctor Chrichton Miller, por sus obras, sus conferencias y la campaña que lleva a cabo desde hace largos años, ha hecho nacer un gran movimiento de opinión pública a favor de la Psiquiatría infantil. En la Iavistock clinic, por ejemplo, van a trabajar todos los estudiantes de Psicología.

Todo esto se lleva a efecto bajo la observación directa de niños libres, única base de un conocimiento profundo del niño. Se espera formar así una generación de psicólogos, que apenas bastará para llenar las necesidades de un pueblo que ha comprendido que a nuevos males es menester nuevos remedios, y que el problema de los niños *difíciles* y delincuentes merece una atención continua e inmediata. Recordemos que hay también una Association d'hygiene mental, que cuenta cincuenta y una sociedades locales, que se ocupan de los casos mentales, y en las que se lleva a cabo la reeducación.

Digamos aquí que se comienza a emplear en muchas escuelas las pruebas psicológicas de inteligencia transformadas por Ballard y Burt, pero éstas todavía no han reemplazado a los exámenes, bien que ya se les toma en cuenta. El condado de Middlesex ha comenzado desde 1927 un experimento que debe durar 5 años, para comparar la exactitud y la utilidad respectiva de los informes suministrados de una parte por las pruebas y de otra parte por los exámenes.

Notemos el papel importante que juegan las bibliotecas infantiles creadas en 1884 y hoy muy numerosas. La mejor organizada, pues que está enteramente en manos de niños, es la de Croydon. Han comprendido tan bien el papel del libro (no del texto) en la vida infantil, que todas las escuelas se enorgullecen de una biblioteca administrada por los mismos niños, y que poseen muchas como la de Bedales más de 12.000 volúmenes.

Nada es más apasionante que seguir de cerca el trabajo que la juventud lleva a cabo en diversos *clubs* y centros de juego, que salvan a los niños de los peligros de la calle a la salida de las escuelas. Es esta variedad en el esfuerzo la que caracteriza la lucha que sigue Inglaterra a favor de las ideas nuevas.

Este país ha adquirido una fisonomía especial y ciertas prerrogativas; es el que ha visto nacer la Liga internacional de educación nueva, a la que están afiliados los movimientos educacionales modernos de todos los países.

C. DEREAU

LA HORA CÍVICA DEL MAESTRO

La hora que vivimos, impone un deber: civilidad.

El maestro debe ser un elemento actuante, operante; el abstencionismo político es una cobardía, es suicida: encumbra oligarquías. La hora actual exige la cooperación efectiva, decidida de todo ser consciente.

Urge la divulgación de la cultura cívica por medio de conferencias, charlas, campañas periodísticas, etc.; todo esto encuadra dentro de la función social de la escuela. Criticar vicios, señalar defectos, dolerse de nuestra incipiente cultura cívica, empeñarse en el conocimiento y difusión de los derechos y deberes ciudadanos; orientar en el sentido de la elección de los mejores y más capacitados para las representaciones parlamentarias o municipales, es trabajar por la efectividad democrática y por un porvenir mejor para la nacionalidad.

T. GUERRA VERCAU.

Descubrimientos e invenciones

NUEVO VIAJE A LA LUNA

El proyecto de un estudiante de Ohio y las novelas de Julio Verne. — Errores de cálculo del novelista. — El motor de cohete: itinerario y velocidades. — Una ciencia nueva: la Astronáutica.

Lester Woodford, estudiante de la Universidad de Ohio, construye un gran cohete para irse en viaje a la Luna. Calcula la velocidad en siete millas por segundo. El cohete será mitad negro, mitad plateado; el lado negro para absorber el calor y el lado plateado para reflejarlo. Woodford espera mantener una temperatura soportable por medio de un movimiento de rotación del cohete. En las alturas últimas de la atmósfera, en la estratosfera, no hay fricción. La idea de que el cohete se consumiría enteramente por la fricción es falsa. Según el inventor, necesitará doscientas horas para llegar a la Luna.

Esta noticia hará recordar a los lectores su infancia maravillada por los extraordinarios relatos de Julio Verne. En sus novelas *De la Tierra a la Luna* y *Alrededor de la Luna* de Julio Verne cuerpo literario y cierta base científica al ensueño de un viaje a nuestro satélite. Un cañón gigantesco dispara un proyectil — con viajeros — a una velocidad de 10 kilómetros por segundo. Pero a los viajeros les ocurre un grave contratiempo: un bólido desvía de su trayectoria al proyectil y éste queda girando alrededor de la Luna, convertido en satélite del satélite. Gracias a la reacción producida por el disparo de un cohete vuelven a modificar su trayectoria y caen nuevamente en la Tierra, en el océano Pacífico.

Los cálculos de Julio VERNE eran falsos. La primera dificultad hubiese sido que no se conocía entonces ni se conoce hoy un explosivo que pueda imprimir aquella velocidad. Pero Julio VERNE estuvo a punto de tocar la solución en el momento de hacer intervenir el cohete. Ese motor de cohete ensayado en el automóvil, y que sólo hemos visto todavía en los noticiarios cinematográficos, es el que puede producir las velocidades requeridas. Como se sabe, el principio del motor de cohete es la reacción provocada en un móvil por la evacuación rápida, en sentido contrario, de los gases producidos dentro de un tubo mediante una combinación química.

La existencia del principio y aparato aplicable ha dado lugar a una serie de cálculos científicos sobre las condiciones del cohete, necesarios para salir de la Tierra al espacio interplanetario, que hoy constituyen una verdadera ciencia llamada *Astronáutica,* a la que han contribuído hombres de gran valor científico e ingenieros que ya se habían distinguido anteriormente en el automóvil y la aviación. Quien quiera tener una idea de esta ciencia puede leer el libro *L'Astronautique,* por Roberto ESNAULT-PELTERIE.

Uno de los errores de Julio VERNE fué pensar que al ser disparado el proyectil los viajeros no sufrían más que un ligero choque en el interior. Los hombres encerrados dentro se hubieran aplastado contra las paredes de la bala a causa de la enorme fuerza de inercia desarrollada. Es sabido que en un ascensor que cayera libremente, nuestro cuerpo, cayendo con él, no pesaría nada. En cambio, en un ascensor que subiera con movimiento acelerado, igual al de caída, nuestro cuerpo pesaría el doble. Por eso, en el proyectil de Julio VERNE, disparado con una velocidad prodigiosa, los viajeros pesarían de pronto toneladas. Ni ellos ni el proyectil lo soportarían. En cambio, el cohete de propulsión constante permite velocidades que no aumentan demasiado esta aceleración y con ella la gravitación artificial o relativa de los viajeros dentro del cohete. Una propulsión constante produciría una aceleración al disminuir la gravedad terrestre e igual a la de ésta. Por otra parte, la velocidad pequeña, en los momentos primeros de la ascensión, hasta llegar a gran altura atmosférica, donde ya el rozamiento con el aire es mínimo, impide el calentamiento de la cabina del cohete.

Hay otro problema: la carga de explosivo que ha de llevar el cohete, y que si es la mezcla de oxígeno e hidrógeno, la más favorable, puede reducirse a 500 toneladas.

A la partida el móvil marcharía con una aceleración doble que la de la gravedad. A cierta altura, la velocidad adquirida bastaría para triunfar de la gravitación. A esa altura, al cabo de doce minutos, el

obús llevaría una velocidad de nueve kilómetros por segundo, que iría disminuyendo, según los cálculos hechos, para llegar con la de dos al punto donde más débil es la atracción terrestre y comienza a preponderar la de la Luna. A las cuarenta y ocho horas, el obús-cohete caería en la Luna con velocidad de tres kilómetros por segundo. El freno sería el propio cohete, lanzando disparos en la dirección de la Luna para producir una reacción en sentido contrario que amortiguara el golpe. El viaje más sencillo sería el viaje alrededor de la Luna, haciendo al cohete tomar por una tangente la trayectoria de una elipse alrededor del satélite para salirse por otra y volver a la Tierra. A la vuelta también habría que describir gran número de elipses, cada vez menores, durante más de un día, hasta tomar tierra.

Todo esto parece fantástico. Desde luego lo es mucho menos que la novela de Julio Verne. Los cálculos practicados por Ziolewski, Goddard, Esnault-Pelterie y otros cultivadores de la Astronáutica, son absolutamente científicos. Más aún: estos cálculos, el itinerario, la velocidad, los aparatos, están estudiados con todo su detalle. No se trata todavía más que de una anticipación, como se anticipó por la teoría y el cálculo la aviación y el submarino, pero puede calificarse de seria, fundada en el mayor grado posible que caben estos calificativos a una anticipación. Lo que no lo parece tanto, si los datos de la noticia son realmente dados por él, es el proyecto del estudiante de Ohío que quiere ser el Lindbergh de la Luna.

Cuando un maestro dice que un discípulo es desaplicado e incorregible, debe entenderse que el maestro es tonto y malo y que no sabe hablar al alumno de cosas que le interesen. Fuera de los casos contados de idiotismo congénito, no hay niño que no muestre interés por algo, y en cuanto hay interés hay aplicación y bondad. — Angel Ganivet.

CULTURA FÍSICA

NORMAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

El placer del ejercicio. La alegría del movimiento. Carcajadas y no gestos de cansancio. La tiranía de los superiores. Santa libertad.

Si el niño no siente placer en el ejercicio, si no es atraído a realizarlo por la alegría que le proporciona, muy escaso será el fruto higiénico que del mismo obtengamos. Aquello que se cumple a disgusto, lo que hacemos respondiendo a un dictado de obediencia y no a imperativo de un deleite deseado, está cohibido en las manifestaciones de sus beneficios higiénicos; le falta algo, un complemento, para una resultante positiva, y ese algo es *el placer de realizar el ejercicio, la alegría de dedicarse a él.*

Después de todo, nada tiene de particular el hecho, puesto que obedece a una ley general que rige todos los actos humanos, la cual nos enseña que la producción por obligación es siempre menor que la que se hace por gusto, es decir, que el deber puede imponernos una tarea que si reditúa como uno cuando no nos satisface, alcanza a dos si se lleva a efecto a plena voluntad.

Se moverán los músculos, entrará el aire en los pulmones, será más rápida la corriente sanguínea, habrá oxidaciones allá por dentro de los tejidos, en el forzoso ejercicio que imponemos a un chico, pero será muy mezquino el resultado si lo paralelamos con aquel que se obtiene si el muchacho ansía el instante de entrar en movimiento, y a él se entre-

ga con todas las alegrías de su alma. No sólo porque así será más completo en su ejecución, sino porque el estado de ánimo, la situación psicológica influye y preside las cosas de la materia, dándole un tinte opaco y tristón si aquél es deprimido; inyectándole actividad y vida si es la alegría lo que dentro le retoza. ¡Alegría, divina palabra que suena a algazara! La alegría es estímulo del alma, rayo fecundador de nobles ideas, chispazo de la imaginación, espuela del cerebro, corriente vital que lleva a todos los rincones del organismo la llamada a la actividad y la vida con el repiqueteo de sus dulces sensaciones.

Yo no puedo ver sin disgusto una lección de ejercicios físicos en un colegio, con movimientos acompasados, sin una espontaneidad, sin palmadas y empujones y retozos, como procesión capitular acompasada y seria. Llega la hora de la educación física, los chicos abandonan el aula, salen al patio alineados como soldados en formación, obedecen las voces de mando y hacen una veintena de ejercicios en los que no ponen ni entusiasmo ni travesura, sino sólo un comprensible aburrimiento que les hace no ver en aquello más que una nueva tiranía de la disciplina escolar. ¿Qué entusiasmos van a sentir, si allí está muerta toda espontaneidad y nada experimenta su organismo que le dé la sensación agradable producida por un ejercicio verdaderamente higiénico?

El espectáculo de esta clase de ejercicios despierta siempre en mí la visión de un pobre animal sacando agua de una noria. Las auras de la alegría y del placer no conmueven el alma infantil cuando, en el intervalo entre clase y clase, se dedica al niño a tan peregrinos ejercicios. Podrán tener una utilidad higiénica discutible, pero como están muy lejos de ser recreativos para el niño, éste aprovecha los descuidos del preceptor para *hacer que hace,* falsear el ejercicio y acabar pronto, pues aquella tarea no le produce la más pequeña sensación de deleite. Y es que el adulto se someterá a un ejercicio poco grato porque alcanza la finalidad higiénica del mismo y el conseguirlo es un placer, por lo que lo lleva a una realización completa; pero ¿y el niño?, ¿vamos a hacer que comprenda y estime la utilidad que para su salud tiene una ocupación que le desagrada?

Y como siempre, la Naturaleza nos da el ejemplo. Allí tenéis a los perros y a los gatos enseñando a jugar a sus hijos y participando con ellos en sus juegos. Está tranquila la madre tomando el sol de primavera y tumbada en agradable descanso; llegan los perritos, saltan por encima de ella, le agarran las orejas, quieren jugar con el rabo, y ella, displicente primero, interviene después activamente en sus retozos, como respondiendo a una obligación maternal. Pero hace más: procura

llevar al juego alegría y retozos: «Nada hay más cómico algunas veces —dice LAGRANGE— que ver a una perra vieja y pesada intentar movimientos juveniles y actitudes graciosas para divertir a sus pequeños.»

¿Quién enseñó a las madres de todos los países a mostrar alegría ante sus pequeñuelos, a estimularlos con palabras o con la vista de objetos diversos, hasta que el pequeñín, a la vez que dibuja en su rostro una sonrisa, mueve piernas y bracitos, entregándose inconscientemente y con placer al ejercicio? Riendo a carcajadas —escribe VILLENEUVE— es como el niño aprende con su madre a nombrar los objetos familiares, y es porque en uno y otro caso responde a un instinto basado en el principio fisiológico de que el placer del ejercicio crea, desarrolla y forma, en tanto que el hastío del movimiento achica y desagrada.

José de ELEIZEGUI.

EL FACTOR FÍSICO Y LA PERSONALIDAD

Oimos hablar frecuentemente del valor de la personalidad.

Admiramos a las personas dotadas de ella, pero raramente nos damos cuenta de que, gran parte de nuestra personalidad, depende del factor físico.

¿Podemos imaginar una personalidad atrayente en hombros caídos, andar pesado y aspecto de desgano en toda la persona?

La personalidad es factor físico importante, puesto que al perder nuestro magnetismo físico la animación y vivacidad que entraña toda vida física en su apogeo, perdemos también el atractivo de nuestra personalidad.

Todo hombre y toda mujer deben conocer la magnitud de este principio.

Carece de valor cualquier educación que no consiga colocar la salud a la cabeza de todos los requisitos importantes necesarios para alcanzar el éxito y la felicidad.

Tradujo del inglés, Margarita BRENNER.

CINEMA Y RADIO EDUCATIVOS

EL CINEMA, INSTRUMENTO DE EDUCACIÓN

¿Qué posibilidad aporta el cinema al campo de la Educación?

El éxito del cinematógrafo en los más diversos pueblos de la tierra, la atracción casi universal que ejerce en las nuevas generaciones a las que se ve apartarse poco a poco de las formas tradicionales del teatro, en beneficio de las representaciones cinematográficas, la multiplicación de escenas consagradas a éstas en el mundo entero, que resulta de esta revolución de los espíritus, determinan claramente el lugar que debe ocupar en la actualidad el cinema en las preocupaciones de los educadores. A este propósito, la Sociedad de naciones, cuya misión moral es abordar los problemas de carácter internacional que plantea el bienestar de la humanidad, no podía permanecer indiferente ante un fenómeno de tan amplio y elevado alcance; es por lo tanto motivo de felicitación que, bajo sus auspicios, se haya creado en Roma un Instituto internacional, con la finalidad de estudiar, no solamente todas las cuestiones técnicas relativas a la cinematografía, sino también las repercusiones de este nuevo arte en el alma de los pueblos y también las posibilidades que aporta en el campo de la Educación.

El cinema puede atribuirse dos clases de representaciones: como el teatro, puede materializar las ficciones y, además, puede reproducir los hechos de la vida real. Por último, gracias al reciente perfeccionamiento, el cine está hoy día en condiciones de presentar la imagen

perfecta de la vida; está en camino de substituir tal vez completamente al teatro, aun al teatro lírico, al que seguramente destronará definitivamente de una hegemonía que data de las primeras edades de la formación de la inteligencia humana. Asistimos a un acontecimiento que hará época en la historia de la humanidad, o por lo menos en la de sus gustos y aficiones.

La influencia del teatro sobre el espíritu, particularmente sobre el de la juventud, ha llamado siempre la atención de los moralistas; desde los predicadores de la Iglesia hasta los filósofos de la *Enciclopedia*, desde los maestros antiguos del pensamiento pagano a las ilustraciones contemporáneas de la crítica dramática, en todos ellos se encuentra la misma preocupación: ¿qué consideración debe darse en la orientación del teatro, a esta incontestable influencia? ¿En qué medida esta influencia crea obligaciones al teatro?

No es nuestra obligación abrir aquí un debate enojoso y sin solución; pero aplicada al cinema, la cuestión no ofrece duda.

En efecto, no podría invocarse en favor del cinema la independencia necesaria a la literatura; hasta aquí por lo menos, el cine no pertenece a la literatura y no hay interés en que le pertenezca. Creo que valdría mucho más dejar la literatura para el teatro, por el hecho mismo que sólo interpreta ficciones y reservar al cine la reproducción de la realidad; así cada una de estas dos formas de la representación escénica, mantendría legítimamente su prosperidad y su razón de ser; sin acarrearse un perjuicio mutuo, responderían naturalmente cada una a necesidades y a medios técnicos diferentes. Por el hecho de que el cinema reproduce la imagen misma de la vida real, por el hecho subsidiario pero capital, de que el cinema, en razón de las condiciones menos onerosas de su divulgación, extiende sus efectos entre multitudes muy numerosas de espectadores, es importante vigilar rigurosamente las manifestaciones de la vida que reproduce.

Basta haber asistido a espectáculos cinematográficos para darse cuenta de las huellas profundas que dejan: banales o interesantes, cómicos o dramáticos, imaginarios o documentales, los cuadros animados que desfilan ante nuestros ojos, están dotados de una fuerza emotiva a la que pocas personas se escapan, aun aquellas no habituadas al cinema; ciertamente, ningún espíritu juvenil puede substraerse a ella, hasta tal punto obra poderosamente esta fuerza. Tal vez sea éste el secreto de la afición de la juventud actual por el film; seguramente es la razón que crea a la vez, para ella, el peligro y el valor del cine.

Otros, si es preciso, insistirán sobre el peligro; yo, por mi parte,

prefiero indicar su valor. El cinema debe ser cada vez más un instrumento de enseñanza y de educación; a este propósito es incomparable. ¿Qué profesor, en cualquier materia, quitará importancia a las imágenes para hacer convincentes sus demostraciones? ¿Quién entre nosotros, no ha acompañado alguna vez su palabra con una explicación gráfica? ¿Quién no ha procurado dar más fuerza con dibujos y con cuadros explicativos a sus lecciones escritas y orales? ¿De qué fuerza demostrativa no estarán dotadas esas imágenes cuando reproduzcan fotográficamente la vida, los seres y sus movimientos? En este sentido la Medicina y la cirugía están llamadas, entre las demás ciencias, a aprovecharse para sus enseñanzas del cinema. La proyección de una operación o del tratamiento de un sujeto atacado de una afección del sistema nervioso, le da una supremacia absoluta sobre cualquier otro procedimiento de enseñanza.

Como instrumento de educación, únicamente haré alusión aquí a la Higiene; a la Higiene, es decir, al conjunto de medios que el hombre emplea para conservar la salud. Es un axioma proclamar que la Higiene no puede instaurarse en las costumbres, a menos que no sea asimilada por los espíritus y que no sea incorporada, por decirlo así, al automatismo psicológico; nada puede esperarse de las medidas de coerción ni de una enseñanza teórica; es preciso *hacer ver* los inconvenientes de la ausencia de la Higiene, la facilidad y la eficacia de las medidas higiénicas, el beneficio individual y colectivo que resulta de su aplicación. Nada más sencillo que realizar estos deseos. Nada dará un rendimiento más provechoso en la educación social. En todos los países, los especialistas del film, cuando se ha tratado de propaganda de Higiene, han alcanzado éxitos maravillosos, tanto en el orden documental como en el campo de la fantasía. Una de las misiones más meritorias del Instituto internacional de cinematografía educativa será perseguir en este campo la mayor perfección, inspirándose en todo lo que se ha hecho sobre el particular. Sin duda alguna, el cinema alcanzará esta finalidad deseable e imprevista; hacer la Higiene atrayente. Será uno de los mejores servicios que podrá hacer a la humanidad. Anhelemos que sea éste uno de los primeros éxitos del Instituto de Roma; otros le seguirán, pero ninguno le honrará tanto. En este terreno, responderá a los deseos de la Sociedad de naciones que tiene tanto interés por las actividades de su Comité de higiene; cierto, esta organización dará el mayor interés a los esfuerzos y a los progresos, que seguramente desenvolverá en este sentido el Instituto internacional de cinematografía educativa.

León Bernard.

MOVIMIENTO EDUCATIVO

La escuela en acción :: Padres y maestros :: Legislación escolar :: Organismos y congresos internacionales :: Hechos y documentos.

LA ESCUELA EN ACCIÓN

CÓMO VIVEN LOS NIÑOS QUE CONCURREN A LAS ESCUELAS DE LA PUNA, EN EL TERRITORIO DE LOS ANDES Y NO. DE JUJUY

En ciertos días se ve algo que se mueve y desciende por las quebradas de los cerros pelados que se levantan sobre el Altiplano de la Puna.

No son los burritos o llamas cargueras que algún indio arrea por la cuesta, cargados de *cordellates,* sal, cueros de llama, vicuña, guanaco, o *chinchillones;* los grupitos están formados por niños que bajan a la escuela: una casuca de piedra levantada en la aldea o en algún valle desierto, en cuyo frontispicio se ve el escudo de la patria y flamea la bandera en lo alto de su techumbre de paja y barro.

Allí viven ignorados, solitarios, maestros abnegados, verdaderos



Una clase de hilado y tejidos (Escuela Nº 7, de Cobres, Los Andes)



Una ronda en la Escuela Nº 7, de Cobres.

apóstoles de la Enseñanza cuya misión civilizadora les valdría el calificativo de beneméritos de la patria y de la humanidad.

Los niños bajan de los cerros como en caravanas; sus caritas magras revelan cansancio; han andado ya 5, 10, 15 y más kilómetros a pie por entre los cerros, deteniéndose únicamente en alguna aguada para beber. Es posible que tan prolongado ejercicio les haya abierto el apetito, pero su morrión no contiene más que un puñado de maíz y alguna vez un poquito de *charqui* de llama. ¡Ni un pedacito de pan, ni una galleta dura!

Y ese mísero avío debe alcanzarles para alimentarse durante 8, 10, o más días, tiempo que dura su permanencia cerca de la escuela, período después del cual regresan a la montaña, a la cabaña pastoril de sus padres, para llevar nueva provisión, que nunca varía ni en cantidad ni en otros productos alimenticios.



Momento importante: la hora de la comida, que reparte la directora (Escuela Nº 7).

Así, mal alimentados, cruzan los tortuosos caminitos de las montañas, los valles pedregosos, las vegas desiertas; azotados sus cuerpecitos por el viento helado de la Puna, en alturas de 3 a 4 mil metros, miserablemente vestidos, descalzos o cuando más con una plantilla de cuero que atan con tientos sobre el pie y que nombran *uschuta*.

En su mochila, un cuero de llama o de oveja y una colchita de tejido apretado y duro, forman el equipo de cama y ropa de estos pequeños



Cómo se distribuye el plato de «tulpo» (Escuela N° 7)



Los que recibieron la comida esperan que se enfríe el «tulpo»

soldados de la civilización, que levantan también solos su tienda de campaña construyendo sus viviendas: covachas rodeadas de pircas, pared formada colocando piedra sobre piedra sin argamasa alguna que las una y por cuyos intersticios se filtra el viento helado.

Completan la construcción, cruzando algunos cardones a manera de techo sobre la pirca, y colocando ramas de algún arbusto de los pocos que crecen en los valles puneños.

La tola, arbusto de aquella región que arde sin estar seco, de olor penetrante y fuerte, es el único combustible en aquel desierto; de él echan mano los niños para preparar el fuego para calentarse y soportar temperaturas de varios grados bajo cero y para cocer, en ollas de barro, un puñado de maíz cada día. La ración es escasa y debe alcanzarles para todo el tiempo que permanezcan lejos del hogar.

El Estado destina una pequeña cantidad mensual para aumentar



Tipos del alumnado de la Escuela Nº 6 (Sey. Los Andes)



Alumnos construyendo su «rancho» rodeado de pircas

su manutención. Un cocido de harina que llaman *tulpo,* es el alimento que la escuela puede agregar a la módica porción que los padres alcanzan a proporcionarles.

Y así viven muchos niños argentinos, luchando con la miseria,



Las niñas de Los Andes también hacen labores (Escuela Nº 7).



Alumnos de la Escuela de Corauzulí (Los Andes)

lejos del hogar, que si bien es muy poco más confortable que las viviendas por ellos construídas, falta en éstas el calor del afecto y la certeza de sentirse protegidos siempre. Por idiosincrasia, el aborígen de la Puna es supersticioso. Todas las sonoridades de la montaña, lo asustan y le infunden falsos temores; en cada eco, en cada fenómeno de la Naturaleza mira poderes sobrenaturales que perturban, en su espíritu, el concepto de lo real. Y su fantasía crea deidades extrañas, tales como Coquena, especie de duende bajito y sombrerudo, dueño de los cerros y de las vicuñas. Pacha - Mama, la madre de la Tierra y de sus productos; y muchos otros.

Podemos imaginarnos, entonces, las crispaciones que el miedo producirá en esas criaturas, más impotentes que sus mayores, al sentir las sonoridades extrañas de la montaña en la soledad de la noche o el tronar de las tormentas eléctricas tan frecuentes en aquellas alturas.

Podemos imaginarnos, igualmente, la soledad de esas almitas in-



La Escuela Nº 8 del Territorio de Los Andes.

fantiles, sedientas de afecto, allí donde únicamente el maestro se encuentra para reemplazar y completar la obra de los padres.

Niños que tenéis a vuestro lado padres que os rodean de mimos y cariño, vosotros no podéis comprender la soledad de los huérfanos o de los que obligadamente viven lejos del hogar.

Visitaba un día un orfelinato. De pronto una pequeñita como de tres años, se separa del grupo de sus compañeritas y corre a apoyar su

cabecita en el regazo de una de las hermanas que las cuidaban. — ¿Qué quieres?, — le pregunta. Entonces, levantando su carita morena, sus labios pronunciaron esta sentida frase, este grito de dolor infantil, esta demanda del derecho que la suerte o la sociedad les arrebata muchas veces: ¡cariño!

Por supuesto que todos los ojos se nublaron y un sollozo ahogó todas las gargantas. Es que el dolor del niño es el que se siente más hondo...

Niños que os acostáis en cama limpia y mullida, donde un ósculo de amor cierra vuestros párpados; niños que tenéis madre que vela vuestro sueño y cuya sonrisa os despierta en cada mañana.

Niños que váis a la escuela con ropa blanda y caliente, deslumbrantes de limpieza por la prolijidad materna.

Niños que por hartazgo, desecháis golosinas y por abundancia despreciáis juguetes: acordaos de vuestros hermanitos, los niños sufrientes por falta de cariño, de recursos o de cuidados. Pensad en medio de qué privaciones, por medio de qué sacrificios, buscan la preparación que dá la escuela, los que viven en la Puna; y, como ellos, también otros de nuestro vasto y desconocido territorio. Y pensad también, que hay medios de llegar a ellos y de mejorar su triste situación.

Rosario Vera Peñaloza.

Junio 13 de 1932.

VILAMAR, UN PARAÍSO DE LOS CHICOS

Aquí se habla de un hermoso ensayo educativo hecho en una Escuela de mar catalana. ¿Realidad o sólo sueño? Nada más que realidad

I

Un azar ha traído a mis manos el diario del maestro de Vilamar, uno de esos vagabundos del espíritu, paladines del ideal, que batallan en la avanzada de la actual juventud pedagógica catalana. Al diario del maestro, que es breve y sencillo, acompañan trozos del diario de los chicos: impresiones infantiles acerca de la vida en Vilamar, planes y esquemas en torno al funcionamiento, al desarrollo de esa vida... Pero, en primer término, ¿qué es Vilamar?

Digamos, mejor. *¿Qué ha sido, qué fué?...* Porque, como todos los paraísos, Vilamar ha tenido vida efímera: la de un estío... Vilamar, paraíso de los chicos, nació en el año 1922, antes de la Dictadura; desapareció con ésta; ha vuelto a resurgir el pasado verano. ¡Dios le dé ahora, para muchos veranos, vida próspera! Pero dejemos hablar al maestro en cuyas manos quiso el Municipio barcelonés dejar la obra de arte y de vida que iba a realizarse en Vilamar.

No sin reverencia, no sin emoción, recibe el maestro la misión encomendada. «¿Qué haré yo en Vilamar?», se pregunta. Y hablando siempre, ingenua y simplemente, a lo más íntimo de su conciencia, se responde a sí mismo: Ama... y haz lo que quieras. Si tienes entusiasmo y vibras ante las cosas, y te pasas de tanto en tanto el papel de lija de la sensibilidad por las puntas ásperas del espíritu, ve en nombre de

Dios, que las puertas te serán abiertas... Si tienes entusiasmo, toma el camino que quieras: todos los senderos te llevarán a Roma..., y no será el mejor el más llano. Acaso, como dice Goethe, nos encontremos que a fuerza de sabiduría y de hipótesis nos hemos hecho incapaces de ver y de sentir..., mientras la Naturaleza seguía el camino libre, sin preocuparse de las clasificaciones hechas por los hombres. Y así yo iba a Vilamar evocando aquella norma de Késerling: «Improvisación viva en el momento justo».

¿Qué es, qué ha sido, qué volverá a ser Vilamar? Sigue diciendo el diario del maestro:

«A Vilamar íbamos a crear una atmósfera, un ambiente. Ibamos a forjar una ciudad ideal. Donde cada niño fuera un ciudadano con derechos y deberes, dentro de una jerarquía — que significa limitación de autoridad y responsabilidad — a un fin superior: la colectividad. Así, del individuo al grupo o casita, de ésta a la villa (cada villa, dos casitas y un jardín), de la villa al barrio, del barrio a la ciudad. Si el ciudadano ejerce un cargo, tiene más jurisdicción, pero también más responsabilidad. Ante sí mismo, ante el grupo o color a que pertenece, ante toda la colectividad, en fin. El sabe que de su esfuerzo depende el triunfo o el fracaso de su grupo.

«Así, los niños de Vilamar, para atender a los servicios materiales de la organización y a sus necesidades espirituales, tienen funcionarios de nombramiento directo y representantes por elección. La legislatura dura ocho días — recuérdese que la existencia toda de Vilamar es un brevísimo verano cada vez—, y los cargos pueden ser reelegidos. Y de entre los consejos de las villas se elige el Consejo general de Vilamar.

«Estos funcionarios — así, en breves ensayos de ocho días — atienden a los servicios de Correos, al cuidado y orden de las villas, jardines y comedor. Hay concursos de arreglo de las mesas y de orden en los dormitorios (¡oh el descuido de aquel chiquillo que por dejar las alpargatas debajo de la cama atrajo el fracaso a su villa!) Concursos de jardines, que son los más lucidos, y para los que los pequeños del pueblo — del pueblo permanente, que es Calafell—, siempre en contacto con los de la colonia o Vilamar, proporcionan, gustosos, arbustos, semillas y herramientas.

«Vilamar tiene bien organizado, entre otros, su servicio de Correos. El cartero es en cada villa un funcionario más. Los carteros nombran al cartero general, que va a la estación a buscar la correspondencia y la lleva a las oficinas, instaladas en la plaza Mayor, donde se unen todos

los servicios centrales de la villa. Se hace la distribución, y a horas determinadas todos los carteros van allá a recoger lo que el correo trajo...

«Vilamar tiene funciones de gobierno y de inteligencia. Hay cronistas y bibliotecarios. Hay un cronista general y un director de la biblioteca. Estos cargos son de elección...

¿Qué es, qué fué Vilamar? Dejemos ahora que lo diga uno de sus ciudadanos, un personaje de doce años: «Yo creía que íbamos a una «casa de payés»; pero cuando llegué a Vilamar y vi que me había engañado y que en lugar de una casa grande eran casitas para nosotros. tan bonitas y tan limpias, me gustó mucho, mucho...»

Habla el maestro. Dice:

«Hay un adagio, según el cual no es posible comer la fruta del bien y del mal y quedarse en el paraíso. Seguramente por ello se ha arrojado del paraíso a los niños, para llevarlos a una región muerta. Los privamos de la tierra para enseñarles Geografía. Les quitamos el lenguaje para que estudien Gramática. Nos obstinamos en que aprendan Botánica de tal modo, que esta ciencia sólo los lleva al conocimiento impersonal del árbol y a las clasificaciones muertas de las plantas...

«Nosotros hemos querido, de una parte, que las cosas entrasen por su plasticidad a través de los sentidos. Y por su vida, al alma. De otra parte, que esta plasticidad de las cosas derivase hacia una clara expresión sensorial. Hemos ido al lenguaje de las imágenes. Dibujos de memoria, aleluyas, toscas figullas de barro, ¿qué son sino interpretación y expresión de aquellas cosas que veíamos fuera y de otras que llevábamos dentro? Han sido... un lenguaje de Vilamar.

«También hemos creído que para nuestro mundo imaginativo tiene igual realidad un hada que una máquina de tren. Anatole FRANCE decía que saber no es nada e imaginar lo es todo. Revisando los papeles que hemos traído de Vilamar, veremos en algunos fragmentos de crónicas y encuestas las cosas finísimas que los niños dicen del mundo en torno y del que llevan dentro. Es una manera suya, propia, de decir. Estos chicos, a los que no hemos enseñado Gramática, se expresan sobria, claramente...»

Y dicen los niños:

«Una de las cosas que más me gustan es el mar de noche, cuando

está el cielo todo lleno de estrellas y parece que arriba están de gran fiesta, en un baile todo engalanado...»

«En Poblet, me impresionó mucho la historia de aquel abad tan humilde que quiso ser enterrado a la puerta del aula capitular».

«...esta tarde ha sido muy calurosa, tan calurosa, que si uno se fijaba bien, desde lejos se veía aquello que hace el fuego cuando está encendido, y parece con el calor que las cosas tiemblan; y esto mismo era lo que hacía la playa.»

«Cuando tocaban la *Melodía*, de Rubinstein, pasó una cosa dentro de mí, que aun no sé, si era triste o alegre.»

Son niños de nueve, diez, once años los que así se expresan. Niños del pueblo los que así sienten. Niños que en Vilamar se acercan por primera vez a las costumbres marineras y por primera vez escuchan un concierto; que invitados a la pesca de «la llum», pasan toda una noche en alta mar, y conviven hoy con los marineros, y mañana estrechan la mano del músico o del poeta que viene a convivir con ellos...

Pero el diálogo del maestro y los niños continúa. Escuchémoslo...

Por la transcripción y traducción

María Luz Morales.

[Concluirá]

LAS ESCUELAS ITALIANAS

Extracto del artículo que con este título aparece en *Les Nouvelles Littéraires*, del 14 de mayo del corriente año, firmado por Hélene TUZET.

La escuela primaria italiana presenta al observador dos aspectos bien diferentes, y según que el uno o el otro se ofrezca a sus ojos, corre el riesgo de formarse de ella, una idea unilateral e inexacta. Dos tendencias opuestas se combaten en ella: la inspiración del programa, obra de un verdadero maestro de la Pedagogía, es decir, de un espíritu liberal y libertador, y la inflexible disciplina fascista. Es así cómo a ciertos visitantes la escuela italiana se presenta como una de las más vivientes del mundo, una de aquellas en que la espontaneidad del niño es lo mejor cuidado. Para otros, por el contrario, se muestra bajo la forma de un cuartel rígido donde los niños son formados en el fanatismo.

La gran reforma de la Enseñanza de 1932 es, en lo que concierne a la Enseñanza primaria, la obra de un poeta de la infancia: José LOMBARDO RADICE, el menos pedagogo de todos los maestros de la Pedagogía, paciente, respetuoso, maravillado del desenvolvimiento de sus propios niños.

El horror de LOMBARDO RADICE por todo aquello que es artificial, preparado, le conduce a renunciar a la mayor parte de los refinamientos del arte pedagógico: es un retorno a lo primitivo, a la educación que realizan espontáneamente las madres, a la que no falta la intuición ni la sutileza. Poco gusto por «el material privilegiado», por ingenioso que sea. Gran afición, contrariamente, por los menudos trabajos domésticos que se confían a los niñitos en las familias humildes, y que asocian la educación de los sentidos y de los músculos, la educación moral y la dignidad de ser útil. ¿Qué material de los Jardines de in-

fantes — ha dicho — valdría nunca lo que una canasta de guisantes para desgranar? Para él, el gran maestro de sabiduría pedagógica es el pueblo. Los clásicos de la Pedagogía, serán menos MONTAIGNE, y ROUSSEAU que el folklore, fuente inagotable de juegos, de una eficacia pedagógica incomparable. Las «ocupaciones intelectuales recreativas» tienen en el nuevo programa, un lugar más importante que el cálculo o la Historia. Juegos de la inteligencia, leyendas regionales, adivinanzas en verso, proverbios, canciones, rondas con mímica que desenvuelven la agilidad del cuerpo con la del espíritu, todo esto da a la Educación, con un carácter libre y alegre, un franco sabor popular.

Todo ejercicio artificial ha sido suprimido. La antigua composición, de objeto impuesto y uniforme: retrato, descripción, relato, carta, ha sido abolida. Dos clases de ejercicios la reemplazan:

Por una parte la «composición mensual» y la «composición anual», que se componen de numerosos capítulos sobre un mismo sujeto de observación, tratado cada vez sobre un aspecto distinto. Van acompañadas de ilustraciones. La observación de la Naturaleza ocupa el primer lugar en el ejercicio *literario* de la composición.

Por otra parte, el *diario* de los niños, donde se da libre curso a la espontaneidad. Ejercicio peligroso parecería éste y que presenta dos escollos: la frialdad, el tono escolar acompasado, o por el contrario, la complacencia sentimental, la ostentación indiscreta. Los hechos hablan. De centenares de *diarios* de niños, leídos, sólo tres o cuatro habían caído en estos dos excesos, de juegos, fiestas de familias, resúmenes de clases particularmente interesantes, de lectura, descripciones de animales, cuadros de la vida rural. Todo esto expresado con la sobriedad densa y prieta que es natural en los niños. Nada de charla, nada de comentarios inútiles, frases llenas de ideas, en una forma que desde los primeros ensayos, toma, a fuerza de simplicidad, un valor artístico, y que no lo pierde más, haciéndose rápidamente más suelta y más perfecta.

El Dibujo, modo de expresión natural de todos los niños, tiene un lugar enorme en este programa. Sirve de ayuda a la palabra y a la escritura, sobre todo en los más pequeños. El maestro fomenta el dibujo espontáneo: escenas de la vida corriente, ilustraciones de cuentos o fantasía pura, y no dirige ni corrige sino con la más grande discreción, sin tocar jamás él mismo la obra del niño.

Preservar el gusto natural de un pueblo bien dotado, y elevarlo directamente a la comprensión de las grandes obras, para evitar la etapa desastrosa de la semicultura, por la que se admiran los feísimos cromos y las tarjetas postales coloreadas: he ahí el fin.

Vemos aquí la tendencia de esta educación, bien adaptada a una región completamente rural: formar un pueblo sólidamente apoyado en sus tradiciones, y partiendo de esta base, elevarlo hacia la vida más amplia del mundo, alimentado por la sabiduría secular y claramente consciente de su valor, orgulloso de su país, de sus monumentos, de sus paisajes y de sus canciones.

En estas escuelas italianas rientes, plenas de frescura y de vida, donde la inteligencia y el sentimiento se despiertan, se afinan y se expresan libremente, se hace la educación de la conciencia por la enseñanza espiritual. Sus temas son, sacrificio por la familia, impulso para socorrer a los que están en peligro, asistencia al pueblo en las grandes calamidades, fidelidad a la consigna, sacrificio por la patria. Se da así el sentido del deber, de la escrupulosidad, de la limpieza moral, la imposibilidad de proferir una mentira, de engañar, de gozar de aquello que no es debido, de la honestidad profesional, la conciencia, en una palabra, la conciencia para la que no es sólo suficiente la bondad del corazón. Es ella la que hará a los niños ciudadanos respetuosos de la ley no por entusiasmo ni por terror, sino por razón y por escrúpulo. Es esta la *Escuela serena,* encantadora llena de flores, de dibujos, de cantos y de caritas despiertas y sonrientes. Es esta la escuela que muy buenos maestros — y ellos son numerosos en Italia — han realizado en todos los rincones del país, y que se esfuerzan todavía, luchando, por mantenerla fiel a la intención de su fundador.

Hélene TUZET

LA ESCUELA ACTIVA EN EL ECUADOR

Después de habernos visitado el pedagogo Adolfo Ferriere y de haber vertido, de su gran acopio de innovaciones, ideas que entrañarán una profunda y eficaz reforma en nuestros sistemas pedagógicos, intensa debería ser la preocupación por los problemas educacionales; mas, seguramente, pasada la impresión de los primeros momentos, es de temer que el tiempo se encargue de atenuar los impulsos de entusiasmo que debían producir la vibración de los espíritus al recibir el soplo fecundante de reacciones culturales.

Y grata habrá sido para Ferriére su inspección a los planteles primarios ecuatorianos ya que visitó los mejores, aquellos que por hallarse en las principales ciudades de la República disponen de personal educador idóneo, de hermosos edificios, de lujoso mobilario escolar, de abundante material de trabajo, de gabinetes, de talleres, de museos, de bibliotecas, etc.

Muchas habrán sido también las observaciones del maestro en lo que respecta a métodos de Enseñanza; pues que entre nosotros, a excepción de unos pocos que han consagrado todas sus energías a mejorar sus condiciones profesionales, la gran mayoría se caracteriza por su inercia mental, por su apatía moral y deja que los años se deslicen sin meditar en la grandeza de su misión y sin preocuparse de la responsabilidad que tiene ante el porvenir de las futuras generaciones.

Las corrientes de Educación moderna que agitan a los pueblos, las reformas fundamentales que en la hora actual se hallan esparcidas por el mundo y que constituyen un programa de acción intensa, no llegan a formar en el Ecuador un cuerpo de doctrina que plasme en realidades el esfuerzo por la renovación efectiva de los ideales de cul-

tura y que describa la finalidad ideológica que debe perseguir el país: caminamos con paso incierto, sin aspiraciones definidas.

Haciendo referencia, de manera especial, a un gran número de Escuelas rurales, se observa que aun se desconoce casi absolutamente la naturaleza del niño y su medio social, no se investigan sus antecedentes biológicos ni su individualidad antropológica en forma científica y menos, la característica de su psicología. Ante el criterio vulgar, todos los niños son iguales porque pertenecen a la especie; como si la Naturaleza tuviera un molde, siquiera para sus cosas informes. Solamente por el tamaño y la edad se establecen diferencias, y sin consultar las aptitudes congénitas o las adquiridas, sin analizar los intereses, sin observar el grado de la potencia física y el de la mental, grandes grupos reciben el mismo discurso, la misma lección; pero ¿en qué forma? En aquella que nada dice del dinamismo del mundo; en aquella que transformando al discípulo en mecánica victrola reproductora de palabras ajenas, rara vez le incita a alguna actividad.

Más, como recuerdo fiel de prejuicios pasados, persiste la idea de que la labor manual en sus múltiples aspectos, cristalización genuina de las concepciones de la mente, no debe interesar gran cosa a nuestros niños, por esto no se aplican sus tendencias constructoras a algo que ejercitara sus iniciativas y neutralizara la monotonía enervante de las pesadas horas de la vida escolar.

En tanto que en la *Escuela activa* se pide movimiento, utilización de la energía humana, inquietud febril por echar los cimientos de una nueva sociedad que jamás rehuya al trabajo y a la acción, en la *Escuela pasiva,* se encierra a los niños en piezas obscuras, se los aisla de las corrientes vitales del calor y de la luz y, como plantas marchitas crecidas a la sombra, pálidas y sin vigor, allí donde deberían encontrar fuerzas para sus cuerpos, valor para sus espíritus sólo hallan el frío que entumece sus miembros y esa nostalgia indefinible que produce la ausencia del hogar.

¿Por qué no prescindimos de aquel edificio si no reune las condiciones higiénicas? Y en vez de estudiar una planta arrancada del suelo, lejos de su medio, ya seca tal vez, lo cual equivale a observar un cadáver, qué causa nos impide, dentro de lo factible, a trasladarnos al lugar donde ella ostente su lozanía por la frescura que disfruta?

Se alega la carencia de medios para enseñar las ciencias de la Naturaleza, mientras ella generosa nos ofrece por doquier cuadros vivos que despiertan la atención del niño con mayor interés.

Los cuadros auxiliares de Zoología y Botánica, buenos para las ciudades donde no es posible en ocasiones desde el mismo plantel ob-

servar un jirón del cielo azul, demás estarían en lugares donde los seres se agitan impulsados por la fuerza química específica que actúan en la esencia de la materia transformada.

So pretexto de no poseer gabinetes, jamás se adquiere un conocimiento físico o químico en forma experimental, y ante el maestro y alumnos sucédense las transmutaciones de la materia sin que lleguen a inquirir las leyes que gravitan en la eterna evolución de las cosas.

Y en medio de la realidad viviente que es toda acción, toda energía, en el gran escenario de nuestra zona tropical, la impotencia física nos abruma y nos sumerge en el caos de la impotencia moral, y la escuela vegeta en esa actitud que nada produce y nada excita a una vida mejor.

La Escuela activa pide *maestros activos* y una labor que fecundando la conciencia adormecida de los pueblos, ofrezca al porvenir las floraciones del pensamiento.

En tiempos en que el edificio social se reconstruye, en que el grito de renovación pide una reforma de las viejas instituciones, el imperativo de la época obliga al educador a renovarse, a realizar el programa trazado por aquellos que anhelan la reivindicación de los Derechos del niño y su felicidad, no la de ultratumba, pues que de ella él no comprende, sino de aquella real que se la obtiene por el desarrollo de las fuerzas biológicas, por el trabajo que hace brotar del seno de la tierra la dorada espiga, por la Educación regeneradora de las costumbres y por el sentimiento de la grandeza del ser humano que constituye el eslabón de las generaciones a través de los siglos y de las vicisitudes de su historia.

Ciro Maldonado Jarrin

Quito; *Educación*.

———

PADRES Y MAESTROS

EDUCACIÓN EN HOGAR

La primera escuela del niño es la familia. — FRÖBEL.

Pipa es el muchacho mayor de la vecindad. Muy bien le cae este apodo que le han puesto los chiquillos vecinos, porque es largucho como un varejón; piernas y brazos largos, largos; hasta parece un poco gibado tan alto está. Las medias trabajan por llegar a las rodillas que antes del pantalón le dejan un buen tanto descubierto.

Está muy crecido este muchacho; arriesga a ser más alto que su papá.

A menudo la broma diaria de la esquina, es para *Pipa* que todavía anda de pantalón corto: «*Idiay Pipa,* te van a picar los pollos» o bien: «*Idiay Pipa,* ¿cuándo te pones la media corta?»

También su voz destemplada es motivo de risa y de broma: «*Pipa* ¿estás comiendo *yigüirro?*» Me conmueve oir los giros de su voz gruesa, que anuncia al hombre luchando por vencer en el adolescente al joven que se aleja.

En la vecindad *Pipa* desempeña muy bien su papel social; es el líder y el gran amigo de los chiquillos; organiza juegos y pandillas, siendo el juez consultor en las disputas infantiles. Así en la calle, entre sus compañeros de juego tiene mucho partido, pero hay que oir a la madre hablar de este muchacho:

— «En casa es insufrible, ordinario y majadero; no deja tener gusto a los más pequeños y para colmo de males, se está poniendo de

un genio inaguantable... no parece el mismo... y vaya usted a corregirlo! ¡Imposible!»

La madre acongojada y perdida en su ignorancia, se queja desesperada sin comprender que ya *Pipa* no es el simple chiquillo de los mandados que jugaba y jugaba todo el día hasta caer como una piedra de cansado al anochecer. Unos días más y ya será un hombrecito. Un hombre dentro de pocos años. Entonces los juegos y monadas del chiquillo serán sólo recuerdos que a veces cobran realidad en los gestos ingenuos del adolescente. Y por la mente de la madre desfilan imágenes desde el chiquillo en brazos hasta ahora el muchacho ya casi un hombre. ¡Qué alegría cuando *Pipa* dió los primeros pasos y un buen día salió trotando por estos caminos de Dios que quién sabe a dónde lo llevarán! ¡Qué fácil entonces llevarlo de la mano y estar siempre a la par!

Siempre a la par, ahora más que nunca como el mejor amigo. ¿No son estas nuevas manifestaciones de su carácter tan vacilantes como los primeros pasos?

Pasa este período y se decide a afirmar la vida espiritual del muchacho, cobrando al mismo tiempo su desarrollo físico todo el impulso del árbol nuevo que va a florecer. Y si la frase sabia de Froebel dice: «La primera escuela del niño es la familia», ampliándola, diremos aquí en esta ocasión: la familia como la mejor escuela del adolescente y en cierto sentido hasta del hombre mismo, si el hogar siendo más comprensivo, acogedor y amable, conquista su verdadero valor espiritual que ha perdido por ganar falsa honorabilidad ante una sociedad que sacrifica a normas falsas y estúpidas, el tesoro inapreciable de la vida física y moral de los jóvenes.

La falsa autoridad de los padres de familia que en muchos casos carece de toda fuerza moral, la gasmoñería y religiosidad de las madres y de las hermanas doncellas, ha creado entre los muchachos y el hogar una barrera fría e inhumana, que por pretexto de moralidad, los deja perderse en graves conflictos fisiológicos, naturales de su edad debidos a desórdenes y desorientación, originando así terribles tragedias que dan al traste con la vida física y moral de los muchachos.

Desgraciadamente nunca se sientan las responsabilidades. Resulta tan frágil esta supuesta moralidad en que vivimos que todos, como de acuerdo, convienen en mantener esa apariencia.

Con respecto a la educación sexual que debe dar el hogar, dicen algunos padres de familia que eso es asunto muy escabroso para tratar con los muchachos, y ante ese peligro prefieren ser indiferentes, y dejar

que sus hijos, tarde o temprano aprendan esos asuntos del modo más solapado y malicioso. Vemos que a menudo esos mismos padres de familia que abrigan esos temores y que se excusan de hablar con franqueza a sus muchachos, no se miden, ni les parece escabroso la falta de respeto con que cuentan los cuentos más sucios y groseros, o cuando asisten con sus niñas muy lindas y arregladas a ver las películas llenas de sensualismo.

A dos razones atribuyo el fracaso que temen algunos padres de familia:

Primero: a menudo creen los padres de familia que la confianza y la franqueza en las relaciones con los hijos, se improvisan al llegar el muchacho a la edad de la pubertad. Y esa es una idea falsa y peligrosa; se corre el riesgo de tener penas y pudores, o bien puede ser que se llegue demasiado tarde cuando ya el muchacho sabe más de la cuenta. Para que la franqueza que se necesita para hablar de estos asuntos, no resulte violenta, es necesario que el hogar haya cultivado en sus relaciones con los niños, el más puro sentimiento de amistad basado en el cariño y la comprensión.

Segundo: muchos padres de familia carecen de fuerza moral y entonces su autoridad es hueca, carece de honradez, no hay respaldo moral y entonces es muy posible que sobre esa base falsa se tambalee todo intento de educación.

A los padres de familia que no creen en la escabrosidad de esos asuntos y sí han logrado en las relaciones con sus hijos un ambiente de amistad cultivado desde los primeros años, recomendamos lean con cariño el admirable libro de FERRIERE *La educación en la familia,* que ha de dar fuerza al corazón para que impulse el vivo deseo de hacer más noble la vida de sus hijos, si a ello unen la palabra y el consejo oportuno inspirado en la limpieza de la propia vida, que en esto de educación exige una precisión matemática.

Luisa GONZÁLEZ G.
Maestra de la Escuela maternal de San José de Costa Rica.

EL MAESTRO VISITADOR

Seguramente el progreso de la Psicología, la Higiene mental, etc., ha influído notablemente en el desenvolvimiento adquirido por el movimiento en pro del *maestro visitador*. En efecto, las clases inferiores, en las que la necesidad del trabajo de este personal se hace sentir tanto, son ordinariamente clases abandonadas y enormemente retrasadas en ese sentido. Este atraso es en gran parte el culpable del mal ajustamiento de los muchachos a la escuela, y es asimismo la causa de que las familias no puedan comprender muchas veces la labor escolar y sean reacias o indiferentes a colaborar en la misma. Contra esto no hay otro remedio que la ilustración de estas familias o, por lo menos, el convencerles de que si ellas viven así sus muchachos deben aprender a vivir de otra manera, y no hay otro modo de llevar a la práctica esta labor que la acción directa, porque las gentes ignorantes y atrasadas no pueden utilizar otro. Esas mismas gentes tienen ordinariamente, por razones naturales de cariño filial, gran interés en que sus descendientes cambien mejorando su miserable condición, por lo que dirigiéndose con sincera buena voluntad a ellos los resultados no suelen hacerse esperar. No olvidemos que generalmente se ha tratado siempre a los desheredados de la fortuna con desprecio y despego manifiestos, y es natural, por tanto, que vean con recelo todo aquello de que no están convencidos que se hace sinceramente por su interés. La acción de la escuela que a veces está muy distante de sus hogares y espiritualmente a mayor distancia todavía, es por lo mismo fría y para ellos despegada *si no hay un órgano directo que ponga en relación estrecha a una y otras*. Si el calor de una conversación, la cordialidad de los ademanes, de la acción personal, no pueden nunca ser sustituídos con nada, mucho menos lo serán en el caso de dirigirse a gentes de es-

piritualidad rudimentaria, ordinariamente sin preparación ninguna; que no están por eso mismo en condiciones de reaccionar ante otros medios que surtieron efecto tratándose de gentes de vida más cultivada y estímulos más despiertos.

Los progresos de la Psicología, de la Higiene mental, han puesto de relieve la energía humana que se malgasta, y los bienes mundiales de que nos privamos al abandonar a tantos muchachos que pueden con un poco de buena voluntad social ser fuerzas activas, creadoras, y han influído por lo mismo muy favorablemente en la extensión del movimiento que nos ocupa.

Las funciones del *maestro visitador,* según el cuestionario dado de relaciones administrativas entre él y el restante personal de la escuela son:

Relacionarse con los padres para averiguar los datos de la historia personal del niño: hábitos, temperamento, intereses, etc.

Analizar las relaciones sociales del niño y su hogar con la vecindad y cuanto le rodea.

Solícitar la cooperación de los padres cuando el niño en la escuela dé muestras de no poder alcanzar el nivel ordinario de escolaridad, conducta, etc.

Tratar de mejorar las condiciones del hogar para hacerlas más favorables en relación con el trabajo escolar, asistencia e interés.

Ayudar a las madres a planear y distribuir el trabajo de los niños en casa para que este trabajo no sea un obstáculo en el desenvolvimiento del muchacho.

Interpretar y poner al alcance del hogar los propósitos e ideales de la escuela, ilustrando a los padres ignorantes.

Proporcionarse la historia familiar y personal del niño y el estado social, para ofrecérselos al psicólogo cuando haya sospechado de deficiencia mental.

Ayudar a proporcionar mejor ajuste a las condiciones escolares.

Utilizar los *tests* (pruebas) mentales preliminares para ayudar al maestro a obtener un conocimiento más completo de la habilidad del muchacho.

Procurar el examen psicológico de los muchachos sospechosos de deficiencia mental.

En casos muy difíciles proporcionarse un psiquiatra experto que examine al muchacho con aprobación del psicólogo.

Ofrecer al director y al maestro de clase todos los datos posibles para el mejor conocimiento del niño.

Conseguir la mayor cantidad de datos sociales y personales para el director y el maestro a fin de que éstos puedan utilizar procedimientos educativos de mayor eficacia.

Poner a los padres en relación con agencias o entidades que puedan ayudarles en las dificultades presentes.

Proporcionar a la familia la relación y cooperación de agencias o entidades dedicadas a la ayuda financiera cuando sea precisa.

Llevar a los niños a Clínicas especiales para los defectos físicos que sobrepasan las posibilidades de la enfermera.

Proporcionarse la cooperación de instituciones para llevar a Colonias a los niños anémicos.

Ayudar para que pueda proporcionarse comida a los niños que deseen permanecer en la escuela.

Ayudar a las familias que buscan trabajo a que puedan encontrarlo por medio de agencias solventes. En los casos de gran necesidad, procurarlas ayuda económica.

Proporcionar, en colaboración con el director, tutores para los niños que se crea que pueden beneficiarse extraordinariamente de ellos.

Tratar de encontrar remedio a los casos extremos de mala conducta.

Conferenciar con los padres en relación con la mala conducta de los muchachos y tratar de interesarles en dejar las malas compañías.

Llevar los casos extremos al Tribunal de menores o a las sociedades para la prevención de la crueldad infantil.

Informar a los comités de relaciones domésticas u otros similares cuando las dificultades del hogar impidan u obstaculicen el desenvolvimiento de los muchachos.

Informar a las agencias o sociedades dedicadas al bienestar infantil de los casos en que no se atienda al cuidado de los niños e informarlas, asimismo, de las influencias inmorales que pueda ejercer la vecindad perniciosa.

Investigar las condiciones de los hogares que utilicen el trabajo de los niños, y esforzarse en asistir a los muchachos que se encuentren en estas condiciones.

Procurar que el director y maestros de la escuela cultiven el conocimiento y simpatía de los padres extranjeros.

Asistir en la escuela a las conferencias o reuniones de padres.

Representar, siempre que sea preciso, a la escuela en toda clase de agencias o sociedades dedicadas al trabajo social.

Investigar la causa de la mala asistencia.

Para realizar toda la difícil labor que suponen los fines transcritos son necesarios en estos maestros condiciones de carácter, cultura, preparación, sobre las que no insistimos ahora porque más adelante se tratará de ello detenidamente. Por el momento sólo haremos notar que se prefiere a las maestras porque para esta delicada labor, en relación con el hogar de gentes desgraciadas, se comprende, naturalmente, que es mucho más a propósito la mujer por ser más capaz de comprenderlas, de sentirlas y compadecerlas. Además, como se desprende de los servicios que tienen a su cargo, son muchas veces precisas condiciones análogas a las de la madre tierna, inteligente y comprensiva y estas condiciones difícilmente pueden encontrarse en un varón, teniendo también en cuenta que, por razones de carácter, es mucho más fácil y más agradable inmiscuirse en asuntos de hogares ajenos a una mujer que a un hombre. Se trata gran número de veces de apreciar detalles que difícilmente a un hombre le serían expuestos ni le sería a él agradable que se los dijeran.

Concepción S. AMOR

Extractado del folleto *El maestro visitador.*

La gran política es educar al pueblo. — José María TORRES.

LEGISLACIÓN ESCOLAR

Leyes, proyectos y decretos.
Estudios de Legislación escolar.

PROYECTO DE LEY SOBRE ESCALA DE SUELDOS Y ESTABILIDAD DEL MAGISTERIO

El diputado nacional señor Luis Alberto Ahumada, ha presentado últimamente a la Cámara de que forma parte el proyecto de ley siguiente:

Artículo 1º — Los sueldos del personal docente de las escuelas comunes dependientes del Consejo Nacional de Educación (leyes números 1.420 y 4.874), se determinarán, desde el próximo ejercicio, en correlación con los años de servicio que lleve cumplidos y de acuerdo a las disposiciones especiales de la presente ley.

Art. 2º — Por cada cinco años de servicios en la docencia, el personal a que se refiere el artículo 1º tendrá derecho a un aumento de retribución equivalente cada vez al 20 % del sueldo originario o inicial.

Los servicios prestados en suplencias en escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación así como los prestados en escuelas fiscales comunes de Provincias, serán computados a los efectos del apartado precedente, siempre que el interesado lo solicite y tenga título de maestro o profesor normal otorgado por la Nación.

Se considerará *sueldo originario* para los fines de esta ley, el que asigne la de presupuesto al maestro de grado de menos categoría.

Art. 3º — En el ejercicio de 1933 la liquidación de sueldos se hará de conformidad a la siguiente escala:

Maestros de la ley número 1.420:

5ª categoría—Desde 1 día a 5 años de servicio	$ 250.—
4ª categoría—Desde 5 años y 1 día a 10 años de servicio	„ 300.—
3ª categoría—Desde 10 años y 1 día a 15 años de servicios	„ 350.—
2ª categoría—Desde 15 años 1 día a 20 años de servicios	„ 400.—
1ª categoría—Desde 20 años y 1 día a 25 años de servicios	„ 450.—

Maestros de la ley número 4.874:

5ª categoría—Desde 1 a 5 años de servicios	$ 200.—
4ª categoría—Desde 5 años a 10 años de servicios	„ 250.—
3ª categoría—Desde 10 años a 15 años de servicios	„ 300.—
2ª categoría—Desde 15 años a 20 años de servicios	„ 350.—
1ª categoría—Desde 20 años a 25 años de servicios	„ 400.—

Art. 4º — Los directores y vicedirectores de las escuelas comunes percibirán el sueldo de acuerdo con los artículos precedentes y el tanto por ciento de ese sueldo común, que se determina a continuación:

Escuelas de la ley número 1.420:

Directores de 1ª categoría	30 %
„ „ 2ª „	25 „
„ „ 3ª „	20 „
Vicedirectores de 1ª categoría	15 %
„ „ 2ª „	10 „
„ „ 3ª „	5 „

Escuelas de la ley número 4.874:

Directores de 1ª categoría	20 %
„ „ 2ª „	10 „

Art 5º — Automáticamente el maestro obtendrá su ascenso de categoría por el solo cumplimiento de la condición años de servicios. Pero el Consejo Nacional de Educación podrá disponer basándose en las conclusiones de sumarios instruídos con todas las garantías de la libre defensa, que el ascenso se suspenda por un término que no podrá exceder de los dos años, si el interesado hubiere incurrido en mal desempeño o inconducta.

Art. 6º — Ningún cargo jerárquico, dentro de las escuelas de las leyes números 1.420 y 4.874, desde vicedirector a inspector general, podrá ser previsto sin previo concurso realizado ante un jurado que designará el Consejo Nacional de Educación, al que sólo podrán concurrir los docentes que tengan la categoría inmediata inferior a la del cargo vacante que se quiera llenar.

Art. 7º — El personal docente y directivo de las escuelas de adultos y militares autorizadas por el artículo 11 de la ley número 1.420 gozará de los sueldos que se establecen precedentemente para el de las escuelas comunes, reducido en un 33,33 %.

Art. 8º — El personal de inspección, directivo y docente de las escuelas de las leyes números 1.420 y 4.874, nombrado dentro de presupuesto, gozarán del derecho de inamovilidad mientras dure su buena conducta y desempeño.

Art. 9º — El personal directivo y docente a que se refiere esta ley sólo podrá acumular dos cargos, uno diurno y otro nocturno en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, o bien un cargo en las mismas y hasta dos cátedras en establecimientos de enseñanza secundaria o superior.

Fundamentos principales

Presento este proyecto sin otro anhelo que el de ser útil en alguna

medida al estudio y solución de los muchos, serios y perentorios problemas que desde hace años vienen reclamando, en el campo de la Instrucción pública, la preocupación de los hombres de Gobierno. Mucho se ha dicho y escrito con respecto a la misión sagrada del Magisterio, de ese *apostolado* tan digno de encomio. Pocas veces se ha salido del terreno de las declaraciones líricas y biensonantes, para ir al de la realidad y colocar a ese elogiado *apóstol* en condiciones humanas que le permitan llenar cumplidamente su delicadísima como transcendental misión social.

Abrigo la esperanza fundada de que las cosas no seguirán así en el actual Congreso de la Nación. Dispuesto a una labor intensa y eficaz, abordará con decisión los grandes como los pequeños problemas del país que reclaman la ansiada solución legislativa, y en ese tren, todo lo relativo a la Instrucción pública ha de merecerle, sin duda, singular preocupación. Que mi proyecto tenga al menos la eficacia de provocar el debate sobre la situación del maestro argentino, y habré quedado satisfecho.

. . . .

....Nuestro maestro tiene plena conciencia del transcendental papel que le corresponde en el progreso del país. Y por ello mismo le resulta más irritante que los poderes del Estado lo releguen a último término, despreocupándose casi en absoluto de los múltiples problemas que afectan su bienestar. ¿Y acaso no es humanamente explicable que si los años transcurren sin que el Estado demuestre afán o empeño en substraer al Magisterio del malestar económico en que vive y en dictar normas que alejen la arbitrariedad de la carrera docente, muchos maestros dejen anidar en sus espíritus la idea de que ello obedece a fallas de organización social que es menester subsanar, investigando hasta las bases mismas del edificio?

Ese maestro así amargado, está lejos de ser un elemento peligroso para la convivencia social. Es simplemente un decepcionado. Recordemos que egresó de las aulas secundarias con su anhelado título que le llenó de orgullo y de esperanzas; veámoslo luego, a poco andar, chocar violentamente su optimismo juvenil con la realidad brusca y rápida; acorralado por muchas injusticias, con la pobreza siempre llamando a sus puertas, con la inseguridad obsesionante de su porvenir y hemos de aceptar que aquel espíritu jubiloso, el que salió a la arena con un bagaje de ilusiones de iniciativas y anhelos generosos, se trueque poco a poco en un decepcionado que no siempre tiene a mano resignación musulmana suficiente para no erguirse en viril protesta.

¿Y qué decir de la impresión profunda que en el ánimo del niño

produce la palabra agria de su maestro que le habla de injusticias sociales? La semilla tirada en ese terreno virgen del espíritu infantil no tarda en germinar.

Si se quiere de inmediato un dato concluyente, demostrativo de esa situación que denuncio, bastará recordar que en el presupuesto actual figuran 1.300 maestros de grado titulados «ayudantes» *que ganan sueldos irrisorios: $ 150 mensuales. ¡Un peón del Estado con salario mínimo gana más que esos maestros!*

¡Qué valen los diritambos líricos que prodíganse al *apóstol* frente a esa situación que entraña tan irritante injusticia!

Otro ejemplo no menos impresionante que el anterior. Un maestro de la ley Láinez, cuando tiene la suerte de no ingresar a la carrera docente con la categoría »ayudante«, inicia sus actividades percibiendo un sueldo de $ 210. Por motivos diversos, uno de tantos analizaré más adelante, ese maestro no obtiene ascenso alguno; y así lo encontraremos al final de su agobiadora peregrinación de 25 años por las aulas del Estado argentino, percibiendo el mismo sueldo, aquella mezquina retribución de $ 210 mensuales de la primera hora...

¿Qué aliciente pudo tener ese maestro condenado por así decirlo, a una vitalicia y franciscana pobreza? ¿Qué espíritu de iniciativa, de labor abnegada, de amplia cordialidad y comprensión social puede exigirse a ese maestro que ha dado vuelta 25 años alrededor de su noria cumpliendo su tarea con penosísima resignación?

La propia organización de nuestras escuelas, entraña para un gran porcentaje de maestros, la seguridad no muy agradable, de terminar sus 25 años de trabajo de aula, sin haber obtenido un justiciero ascenso a vicedirector, a director y mucho menos a inspector. La reducida cantidad de estos cargos con relación al número de maestros en ejercicio, así lo determina.

A ese factor inobjetable de suyo, se ha unido desgraciadamente otro que lo es y mucho: el de la *influencia criolla.* Quien ha carecido de padrinos políticos o no ha tenido envergadura para buscarlos, por propia decencia o delicadeza, resultó siempre la víctima; mientras todo lo consiguió el maestro ladino, el de la llamada *viveza criolla* que prefirió a gastar energías e inteligencia en su profesión de docente, gastarlas en obtener la buena voluntad cuando no la protección de un alto empleado del Consejo, o de un vocal o de un presidente o de un político de fuste y predicamento.

En las escuelas de la Capital federal rige un sistema de «ascensos» cuyo análisis evidencia su ridiculez. Conozco casos como éste: maestros que han trabajado 16 años en «tercera categoría». Un buen día el

Consejo se acordó de ellos y con extraordinaria magnificencia les otorgó el «ascenso» a categoría segunda. ¡Gran alegría en los favorecidos por esta especie de lotería... y gran desilusión también cuando supieron que el famoso «ascenso» implicaba ganar en lo sucesivo $ 280, vale decir $ 12 mensuales más que lo que ganaron durante aquellos 16 años...!

Vivir 16 años de trabajo desgastador en las aulas, para obtener un aumento mensual de $ 12 en el sueldo, ¿es acaso serio, tolerable?

A esta ridiculez de cifras se agrega esta otra: el presupuesto asigna un número determinado de maestros de 2ª categoría como de 1ª. El Consejo no puede exceder esos números. De modo que aunque haya cientos de maestros con derechos incuestionables para el ascenso, el Consejo debe poner oídos sordos a sus justos reclamos.

Y esta otra que deriva de la anterior: los «ascensos» al ser restringidos en número, se otorgan por *selección*... Y ya se sabe lo que significa la palabra *selección* en reparticiones como el Consejo Nacional, en que la política y el capricho arbitrario han sentado sus reales desde hace muchísimos años. Se repite el mismo fenómeno que ya destaqué: aquel de los «ascensos» a vicedirectores, directores, inspectores.

En una palabra, a la injusticia de la mezquina retribución se agrega esta otra de la injusticia con que se distribuyen los pocos ascensos que permite la organización actual.

Las disposiciones especiales de mi proyecto tienden precisamente a volver imposibles, dentro de lo que humanamente puede llamarse *imposible*, ese espectáculo de injusticias y favoritismos.

El ascenso de categoría para el maestro se produce automáticamente. No implica ello que un mal maestro lo obtendrá pese a su mal comportamiento. Preveo el caso y autorizo al Consejo Nacional para suspender ese ascenso en casos graves de inconducta o mal desempeño, hasta un término que no excederá de los dos años.

Los ascensos jerárquicos a vicedirecciones, direcciones, etcétera, escaparán asimismo al arbitrio del Consejo. *El concurso ante un jurado permitirá discernir esos cargos de tanta responsabilidad a los maestros que evidencien más capacidad, más ilustración.*

Concilio así los dos factores primordiales que deben primar en todo cuanto signifique mejoramiento de condiciones dentro de la carrera docente: el número de años de servicios y la capacidad evidenciada.

Una disposición que seguramente provocará polémica es la del artículo 2º, apartado 2º, cuando autoriza a «computar los servicios prestados en escuelas fiscales de Provincias siempre que el interesado lo

solicite y tenga título de maestro o profesor normal otorgado por la Nación».

Esa separación que siempre ha querido hacerse con carácter de insalvable entre el maestro *provincial* y el *nacional,* no la considero admisible. Si ambos han sido diplomados por la Nación y ambos prestan un servicio idéntico al país, ¿por qué crear ese abismo demarcatorio, que autoriza hasta decir que las Provincias no forman la Nación Argentina?

Un maestro que ha servido 15 años en Córdoba o en Catamarca, es un servidor digno del país. Que haya prestado esos servicios en escuelas provinciales, no amengua sus méritos: más bien los acrece, ya que sabido es con cuánta abnegación y sacrificio cumplen su deber la mayoría de los magisterios provinciales.

Por eso estimo que si ese maestro al cabo de 15 años de labor provincial ingresa al magisterio nacional, no puede asignársele el mismo sueldo del principiante. La Nación le respeta los servicios ya prestados, al solo efecto de liquidar sus haberes, computando aquéllos.

Respeto celosamente la autonomía que el Consejo Nacional de Educación tiene por la ley número 1.420 para confeccionar su propio presupuesto. Respeto asimismo el *derecho* incuestionable que tiene a mi modo de ver para reglamentar privativamente el ingreso a la carrera docente.

Establezco la diferencia de sueldos entre el maestro de la ley número 1.420 y el de la ley número 4.874, no porque la considere muy justificable, sino por respetar situaciones creadas y derechos ya adquiridos. El sueldo inicial uniforme de $ 200 habría significado para los maestros de la Capital federal y muchos de los Territorios que actualmente ganan $ 268 una disminución violenta.

La liquidación de haberes a los directores y vicedirectores que proyecto, no sólo respeta la «categoría» del cargo sino también los años de servicio del interesado. Un director de 1ª categoría con 21 años de servicios, por ejemplo, ganará $ 450 por razón de la escala del artículo 3º y un sobresueldo de $ 135 por aplicación de la escala del artículo 4º. Ese mismo director si sólo tiene 16 años de servicios ganará por uno y otro concepto $ 400 y $ 120 respectivamente.

La reducción de haberes para los maestros y directores de las escuelas de adultos y militares que aplica el artículo 7º, se justifica por cuanto ese personal enseña menor número de horas diarias que el de las escuelas comunes.

Las demás disposiciones del proyecto son tan claras que huelgan toda explicación.

NUEVA ORIENTACIÓN DE LA ESCUELA RURAL EN EL ECUADOR

El Ministro de instrucción pública doctor Manuel María Sánchez sigue dando feliz impulso a la Educación de su país. Por un decreto, que hizo aprobar últimamente, ha creado un tipo especial de Escuelas rurales, que podrán ser mixtas o unisexuales y establecerse en poblaciones campesinas o en las haciendas.

Dichas Escuelas podrán funcionar con una o dos *clases*. «Las Escuelas de una clase constarán de tres grados, que formarán una Sección, que se llamará *Inferior,* y tendrán una sola sesión escolar, por la mañana o por la tarde, según lo fijare el Director de estudios de la respectiva Provincia, de acuerdo con las peculiares circunstancias de la localidad. Las escuelas de *dos clases* constarán de cuatro o más grados, y de dos Secciones: una *Inferior,* conforme al artículo precedente, y otra *Superior,* desde el cuarto hasta el sexto grado. El horario de estas clases será alternado y cada una de ellas tendrá una sola sesión diaria, matutina o vespertina, según la distribución que determinare el Director de estudios. El cuarto grado se establecerá necesariamente cuando hubiere un número de cinco alumnos, calificados como capaces por la autoridad escolar, y el quinto y el sexto cuando se contare con cuatro y tres alumnos, respectivamente, en las mismas condiciones. Terminada la Sección *Inferior,* que comprende un ciclo, la enseñanza en los siguientes grados de la sección *Superior* será concéntrica, en atención a las necesidades y condiciones de los alumnos.

«El profesor de escuela de una clase, está obligado, como comple-

mento de su trabajo, a dictar un curso especial para adultos, en hora en que más fácil fuere para éstos, la concurrencia. En las escuelas de dos clases, el preceptor no estará sujeto a este deber; pero autorizado por el Director, podrá abrir voluntariamente dicho curso y si obtuviere una asistencia promedial de quince adultos, por lo menos, tendrá opción a un cómputo de puntos, que se le tomarán en cuenta para los efectos del Escalafón y, en caso de permitirlo las posibilidades del presupuesto de Instrucción pública, a la remuneración suplementaria que, en vista de los resultados obtenidos, le concediere el Ministerio.»

Carácter y finalidades de la Escuela rural. — «... Es una institución esencialmente democrática y educativa que tiene por objeto atender al mejoramiento de la población campesina, incorporándola a la cultura nacional, en forma más eficiente. Sus finalidades serán, en consecuencia:

1º — Despertar y arraigar el amor por la tierra: 2º — Elevar el nivel económico y social del campesino, capacitándole para el aprovechamiento racional de los recursos naturales que le ofrece el medio, mediante la instrucción de nuevas prácticas y la enseñanza de las pequeñas industrias rurales; 3º — Fomentar el espíritu de cooperación inteligente en la comunidad y demostrar la eficacia de dicha cooperación; 4º — Dar las formas elementales de una organización social; 5º — Crear hábitos nuevos de trabajo, de higiene, de moral y de civismo; 6º — Enseñar, haciendo las cosas, y 7º — Tender a la transformación del hogar, para alcanzar un bienestar mayor, en lo que se refiere a la alimentación, vestido, vivienda, distracciones, etc., modificando las costumbres viciosas y creando las necesidades propias de la vida civilizada.»

Plan de enseñanza. — El decreto de referencia fija el siguiente plan para la Sección inferior.

«PRIMER GRADO: *Lengua materna*: Conocimiento del lenguaje. Lectura y recitación. Escritura. *Cálculo.* Ejercicios de apreciación y medición. Ejercicios sencillos con las operaciones fundamentales. Conocimientos de las más elementales formas geométricas. — *Conocimiento de la Naturaleza e iniciación en las Actividades agrícolas.* — *Actividades manuales*: Dibujo. Trabajo manual. Costura. — *Educación física y Canto.* — *Actividades sociales.*

SEGUNDO GRADO: *Lengua materna*: Conocimiento del lenguaje. Lectura y recitación. Ejercicios escritos (Caligrafía, composición, dictado). — *Cáculos* Ampliación de la materia del grado anterior mediante ejercicios con las cuatro operacio-

nes fundamentales. Formas geométricas. — *Conocimiento de la Naturaleza c iniciación en la geografía local.* — *Actividades agrícolas.* — *Actividades manuales*: Dibujo. Trabajo manual. Costura. — *Educación física y Canto.* — *Actividades sociales y Educación cívica.*

Tercer grado: *Lengua materna*: Conocimiento del lenguaje. Lectura, recitación, dramatización. Ejercicios escritos (copia, dictado y composición). — *Cálculo*: Operaciones con números enteros. Fracciones comunes y decimales, que tengan más aplicación para la vida práctica. Formas geométricas. — *Conocimiento de la Naturaleza y Actividades agrícolas e industriales.* — *Historia*: Episodios más notables de la vida nacional. Biografía de personajes ilustres. *Educación moral y cívica.* — *Geografía*: Ampliación de la geografía local y elementos de geografía patria. *Educación física y Canto.* — *Actividades sociales.*»

En la Sección superior se ampliarán todos los conocimientos de la inferior.

El decreto establece asimismo que «en las Escuelas en donde no hubiere un huerto o campo escolar anejo, se tomarán en arrendamiento los terrenos necesarios para el trabajo agrícola».

Mientras en las escuelas se enseñe a repetir absurdos de memoria y no se prepare para valerse por sí mismo y a pensar por cuenta propia; en tanto que en las escuelas se cargue al niño de libros y se les adorne con medallitas, premios y bandas, y se les obligue a realizar trabajos para exponer en fiestas, en lugar de capacitarlos para manejar libros por sí solos, para discurrir sin prejuicios y para hacer valer en toda ocasión sus derechos: mientras se incrusten en los cerebros infantiles historias falsas y afirmaciones que repugnan al sano criterio, la Escuela no hará sino preparar la decadencia y ruina de la patria y echar los cimientos del fanatismo, de la patriotería y del servilismo, anulador de la humana personalidad. — Antonio Zozaya.

ORGANISMOS Y CONGRESOS INTERNACIONALES

VI Congreso mundial de la Liga internacional para la educación nueva

Patrocinado por la Liga internacional para la educación nueva, este Congreso se realizará en la ciudad de Niza entre los días 29 de julio y 12 de agosto próximo.

Se tratará, como tema general, el siguiente: *La Educación en sus relaciones con la evolución social,* estudiándoselo en todos sus aspectos: 1º, ¿Cómo puede la Educación responder a las exigencias que le impone la rapidez de las actuales transformaciones sociales?; 2º, ¿En qué forma puede contribuir la Educación al progreso social?

Los trabajos del congreso se harán así:

I. — Por disertaciones generales en que se considerará el tema en su conjunto.

II. — Por debates en las secciones que deberán estudiar estos temas:

A) La Educación y el factor social. Cultura general y orientación profesional. B) problemas educativos que se presentan: a) en las Escuelas normales; b) en las superiores. C) la evolución social de la mujer y sus consecuencias en la Educación. D) la familia y la Educación: a) Sociología y Psicología; b) padres y maestros, educación para la paternidad; c) la Escuela maternal. E) la Educación y los momentos de ocios: a) educación de adultos; b) movimientos juveniles. F) la formación de los maestros. G) la cooperación internacional (acercamiento de razas, bilingüismo).

III. — Por ponencias descriptivas del desarrollo de los sistemas educativos en los distintos países.

IV. — Por cursillos, con inscripción pagada, que abarcarán las materias que siguen: 1º, la Psicología moderna y la Educación. 2º, La reforma de los programas. 3º, Sistemas nuevos: sistema Decroly, sistema de proyectos, sistemas individuales para pequeños y adolescentes. 4º, Las Bellas artes y la Educación (poesía, arte dramático, música, ritmo, enseñanza vocal y coros).

El congreso será presidido por Paul Langevin, reputado hombre de ciencia y pensador francés.

Para informaciones dirigirse al Grupe français d'éducation nouvelle, 41, Rue Gay-Lussac, París (V).

Conferencia internacional para la enseñanza de la Historia

Desde el 30 de junio hasta el 2 de julio, estuvo reunida esta conferencia en la ciudad de La Haya.

El programa que se discutió, propuesto por Rafael Altamira, comprendía los cinco asuntos que siguen:

1º — Parte que debe acordarse, a los fines de la Educación moderna, a la historia de la civilización y a sus diversas ramas en la enseñanza de la Historia en la Escuela primaria y en la Segunda enseñanza.

2º — ¿En qué orden de preferencia, o en qué proporción, deben presentarse la Historia nacional y la Historia universal en la enseñanza de la Historia? ¿Qué auxilio puede prestar a ésta la enseñanza de la Geografía?

3º — De acuerdo a las conclusiones sobre los puntos 1º y 2º, ¿cuál ha de ser el contenido ideal de los textos primarios y secundarios?

4º — ¿Qué debe suprimirse de los textos, en cuanto a errores y parcialidades contrarios a la verdad histórica, al conocimiento integral de los hechos principales de la Historia de los pueblos y a las buenas relaciones recíprocas de éstos? (acuerdo a promoverse entre las organizaciones de maestros y de historiadores para preparar las rectificaciones necesarias).

5º — ¿A qué edad del niño, sujeto humano de la enseñanza, se debe comenzar a enseñarle Historia, y en qué medida y con qué género de hechos puede y debe darse la enseñanza histórica, en la Escuela primaria, para que sea útil y eficaz desde el punto de vista educativo? A

este respecto se determinará: A), *medios auxiliares* de la tarea del maestro (imágenes, álbumes, colecciones de documentos, cinema, etc.); B), la *forma* más accesible al niño (anécdotas, biografías, visitas a Museos y lugares históricos, etc...).

Conferencia internacional de colonias de vacaciones y obras al aire libre

Acaba de llegar la memoria de esta Conferencia que tuvo lugar en Ginebra durante los días 26, 27, 28 y 29 de agosto de 1931, bajo los auspicios del Presidente de Suiza.

El llamado hecho por el Congreso internacional de la infancia reunido en París en 1928, y repetido por el Congreso internacional de colonias de vacaciones y Obras al aire libre que se realizó en Pau en 1929, impuso la creación de un Comité internacional de documentación, de intercambio y colaboración, encargado, bajo la dirección de la Oficina internacional del trabajo y de la Organización de higiene (de la Sociedad de naciones), de asegurar la unión entre todas las organizaciones de Colonias de vacaciones y Obras al aire libre. Este Comité acaba de dar sus frutos en la Conferencia internacional reunida en Ginebra con un gran número de delegados de todas partes del mundo, y en cuyas deliberaciones y comunicaciones, está palpitante el interés enorme que se toman los pueblos, en este momento, por salvar la vida a sus niños, por medio de esta gran obra de prevención social que constituyen las Colonias y las Escuelas al aire libre.

La América española y la Oficina internacional de educación

Extracto de una carta dirigida por el reputado pedagogo don Agustín NIETO CABALLERO al director del Bureau international d'éducation [Oficina internacional de educación], doctor Jean PIAGET, con motivo de la adhesión de Colombia.

La Oficina internacional de educación que entre otros fines había de intentar la aproximación espiritual entre todas las Naciones del orbe, y esto iniciado en las escuelas y no ya entre la gente adulta imbuída de prejuicios, debió nacer hace mucho tiempo. No fué esto así, pero espíritus clarividentes realizaron años después esta noble empresa. La Oficina de educación internacional existe ya, y esto es lo

que importa. Una agrupación de países que tiene como capital propósito el preocuparse en la hora presente por la causa de la Educación está ya en pie, y tras de estas Naciones seguirán muchas otras, y en no lejano día serán legión las que trabajen en armonía de propósitos por lograr la verdadera orientación internacional en las escuelas que es el único sitio en donde puede hacerse la labor honda que requiere la paz entre todas las Naciones.

Es muy interesante ver cómc son los países nacidos a un nueva vida espiritual los que encabezan la lista de adhesiones a la Oficina internacional de educación, reuniéndose todos en esa admirable ciudad que es Ginebra, centro el más adecuado para llevar a buen término una tarea de intenso espiritualismo y de nobles proyecciones. Lo mismo Checoeslovaquia, en donde el gran Massarik encabeza con el entusiasmo de su juventud octogenaria todo el movimiento de renovación nacional; lo mismo Polonia, la patria que renace por virtud de unos cuantos hombres de pensamiento y del querer de todo un pueblo que no olvida su pasado; lo mismo Egipto que el Ecuador, pueblos distantes que tienen sin embargo parecidos problemas en cuanto a su renovación espiritual se relaciona; lo mismo estos países que Colombia, España, Alemania, Bélgica, etc., uno a uno han sentido que la Educación es la base de su fuerza como conglomerados sociales en el futuro, que sin ella no habrá ni progreso, ni estabilidad social posible, y que en el aislamiento no lograrán tampoco dar el impulso que requiere hoy un movimiento educacional de honda trascendencia.



Doctor Jean Piaget, director de la Oficina internacional de educación.

El Gobierno de Colombia, preocupado hoy como nunca de dar a sus escuelas la fuerza espiritual que ellas han de tener para hacer de la Nación un conjunto armonioso y estable, y seguro de que por

medio de una institución como la de la Oficina internacional de educación lograría estar en todo momento enterado de cuanto interesa a sus propósitos de renovación escolar, se ha apresurado a hacerse miembro de esta Oficina y ya comienza a recibir los beneficios de su adhesión con el simple recibo de la importantísima documentación recientemente enviada por ustedes.

Por lo que hace a los países de nuestra América yo confío en que todos ellos serán muy pronto miembros de esta Oficina internacional, y que será allí, a la sombra protectora del espíritu científico que guía todas sus iniciativas donde mejor tomaremos conciencia de las orientaciones en Educación que están revolucionando hoy los sistemas pedagógicos en todo el mundo. Ustedes reciben una rica información, tanto privada como oficial, de todos los rincones del orbe. En compañía de ustedes podremos meditar mejor acerca de todos nuestros problemas educativos; con ustedes estudiaremos e investigaremos; seremos a un mismo tiempo discípulos y colaboradores.

———

HECHOS Y DOCUMENTOS

Argentina

Comedores escolares en la Capital federal. — El día 2 de julio se inauguraron los tres primeros Comedores escolares, en el barrio de



El presidente del C. N. de E. doctor Ramón J. Cárcano, el vocal profesor Avelino Herrera e invitados presenciando los preparativos de la inauguración del primer Comedor escolar.

Mataderos y Villa Lugano. Desde el día 5, funcionan otros tres: en el barrio de Chacarita, en el de la quema de basuras, y uno instalado en el Arsenal de guerra.

El Consejo Nacional de Educación se propone extender este ser-



Autoridades escolares e invitados oficiales acompañan a los niños del primer Comedor escolar.

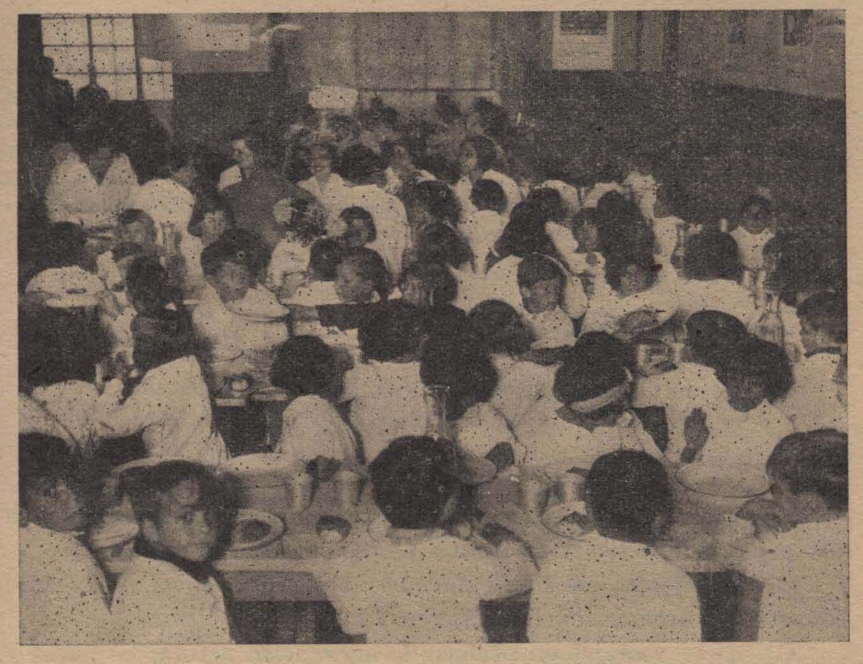
vicio de asistencia social a toda la ciudad de Buenos Aires, y luego al interior del país.

En este número publicamos varias notas gráficas tomadas al inaugurarse el primer Comedor.

La Inspección de escuelas en Mendoza. Concursos para proveerla.— Por iniciativa de la Inspectora técnica general, profesora Florencia Fossatti, las Inspecciones técnicas se proveen ya en aquella Provincia por concurso de oposición. Las pruebas a que deben someterse los aspirantes son como sigue:

Tema sintético de Psicopedagogía

Conocimiento y técnica de los *tests* de indagación de aptitudes y de conocimientos.



En el Comedor escolar se vive un momento de coeducación feliz.

Desarrollo

A) técnica de la elaboración de un *test*; materiales que entran en su composición.

B) ¿cómo se da, desarrolla y corrige un *test*?

C) diferentes clases de *tests*.

D) construcción de una escala de medida, estandardización y validez de un *test*.

E) cuadros estadísticos: disposición e interpretación; empleo de las conclusiones obtenidas para la solución de orden práctico.

Ejercicios

A) aplicación, corrección e interpretación de un *test*, dado previamente en el grado de una escuela que el jurado indicará.

B) este *test* será elegido entre los de indagación de aptitudes y de conocimientos, comprendiéndose en estos últimos, *tests* de conjunto, de diagnósticos y de corrección.

C) conclusiones pedagógicas obtenidas de su aplicación.

Bibliografía

Gali (A.), *La medida objetiva del trabajo escolar*; Jermán (J.) y Rodrigo (M.), *Pruebas de inteligencia*, adaptación del método de L. M. Terman; Decroly y Buise (R.), *La práctica de los tests mentales;* id. id. id., *Atlas de los tests;* Claparède (E.), Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares; id. id., *Psicología del niño y Pedagogía experimental;* id. id. id., *La escuela a la medida;* Binet y Simón, *Tests para la medida de la inteligencia;* Roux de Montlebert (S.), *La determination des aptitudes par la methode des tests. Etude descriptive experimentale et critique des «Armimental test's».*

Tema sintético de Metodología

El método de los centros de interés.

Desarrollo

A) hacer un examen crítico investigando sus principios, su proceso psíquico-didáctico y los límites de su aplicación en la escuela.

B) ¿cuál será ese límite en nuestra Enseñanza, tal como entre nosotros está organizado el trabajo escolar?

C) ¿hay ventajas en preferir la agrupación natural de temas y actividades alrededor de complejos, o conviene mantener en los programas la división de los estudios en asignaturas?

D) ¿cómo resolver el problema del aprendizaje de las técnicas — lectura, escritura y aritmética — que exijen una dosificación gradual en la enseñanza, si todo el programa de la escuela se desarrollase en centros de interés?

E) ¿es posible llegar por la experiencia de una concentración y correlación del contenido programático de materias afines a la comprensión y al ejercicio del método?

F) la aplicación y aprovechamiento de la enseñanza sugerida por el medio ambiente; la actividad personal del niño y el trabajo escolar corporativo.

G) distribución del trabajo de acuerdo con el tiempo.

Ejercicios.

Desarrollar el programa de trabajo de una semana o dos en un

grado, globalizándolo alrededor de un asunto que se conocerá en el momento de la prueba.

Bibliografía

Hamaide (Amalia), *El método Decroly;* Boon (B.), *Aplicación del método Decroly;* Dalhem, *El método Decroly;* Llopis (Rodolfo), *La pedagogía de Decroly;* Ballesteros (A.), *El método Decroly;* Guillén de Rezzano (Clotilde), *Los centros de interés en la escuela;* Decroly (O.), *La función de globalización en la enseñanza;* Decroly y Monchamp, *La iniciación de la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos;* Dotrens (R.), *L'éducation nouvelle en Autriche.*

Plan sintético de Antropología escolar

Medidas antropométricas. Procedimientos para medir la sensibilidad.

Desarrollo

A) medidas antropométricas esenciales.
B) procedimientos para medir la sensibilidad visual, auditiva y táctil.
C) cálculos numéricos correspondientes.
D) conclusiones a inferir y su aplicación escolar y extra-escolar.

Ejercicios

A) tomar las medidas antropométricas indispensables para la confección de la *ficha paidológica* en sujetos que serán elegidos previamente por el jurado antes de iniciarse la prueba.
B) interpretación de los resultados; conclusiones correspondientes.

Bibliografía

Montessori (M.), *Antropología escolar;* Frezzi (Ernesto), *Antropología;* Godin (Paul), *Manuel d'Antropologie pédagogique;* Patrascoiu, *Tratado de paidología, paidotecnia y pedagogía experimental.*

Tema sintético de Legislación y organización escolar

Medidas — Examen crítico de la Ley de educación común de la Provincia.

Ejercicios

A) resolver cuestiones prácticas de interpretación y aplicación de la ley.

B) interpretación del escalafón y del reglamento de licencias en problemas surgidos de su aplicación en casos particulares que planteará el jurado y que se darán a conocer a los aspirantes al iniciarse la prueba. Les será facilitado para su consulta el texto respectivo.

Tema de Historia de la educación

Conocimiento y comentario de la obra educacional de los pedagogos PESTALOZZI, ROUSSEAU, HERBART o FROEBEL.

Por sorteo se determinará cuál de ellos será el motivo de la composición.

Bibliografía

Weismer, *Historia de la educación*; Monroe, *Historia de la educación*; Messer, *Historia de la Pedagogía*; Buisson, *Diccionario pedagógico*; Credaro, *Diccionario pedagógico*.

Temas de la prueba práctica

A) examinar la organización interna de una escuela y redactar un informe oficial.

B) constatar la preparación de los alumnos de una clase en una manifestación determinada de la Enseñanza. Expresar sus conclusiones en un acta.

Conferencia del profesor Juan Caló. — Con el patrocinio del Consejo Nacional de Educación y dedicada al personal docente, el día 4 de julio pronuncia una conferencia sobre *La escuela activa* el educador italiano Juan CALÓ, que visita Buenos Aires.

Después de referirse a los precursores italianos, explica que la reforma GENTILE se debe a un educador de profunda fe en la Educación nueva, LOMBARDO - RADICE, con su Escuela serena. En ella, la observación de la Naturaleza y del medio ambiente; los «centros de interés», introducidos en forma sistemática; la expresión espontánea cuidada, ya sea como *lenguaje gráfico* o como lenguaje verdadero; el trabajo manual, las *ocupaciones recreativas*, el estudio del folklore, el canto, la Música, etc., son coeficientes de la educación activa, y demuestran que ella es la continuación necesaria y el perfeccionamiento del mismo método intuitivo, así como una reacción siempre más decisiva contra

la escuela verbalística. Hay que considerar al niño como centro de la escuela y debe hacerse gravitar la obra de la misma alrededor de sus intereses espontáneos y sus necesidades, los cuales son expresados por el niño tanto más fielmente cuanto más él está en condiciones de actuar, de expresarse a sí mismo.

Contrariamente a lo que creen algunos, se puede llegar al concepto de la Escuela activa partiendo de corolarios filosóficos distintos, así sea del idealismo como del empirismo, del materialismo histórico como del pragmatismo. Naturalmente, esto trae como consecuencia que haya varias tendencias y muchas aplicaciones prácticas en el campo de la Escuela activa. El orador clasifica las formas principales, desde la del verdadero *trabajo manual* — que llama la *prehistoria* de la Escuela activa—, a las de Dewey y Decroly, a la más reciente forma introducida por Alemania.

Finalmente, se ocupa de las desviaciones de la Escuela activa, expresa que en ésta el maestro no es un ser pasivo, pues debe trabajar muchísimo más que en la escuela tradicional, y que la verdadera Escuela activa está dirigida a hacer activo al niño en la vida y en la Naturaleza, en la sociedad y en la Historia.

Alemania

Museo pedagógico internacional. — En la ciudad de Mayence, y bajo la dirección del doctor Niemann, se ha creado un museo pedagógico internacional con el nombre de Instituto mundial de pedagogía.

El propósito principal de este organismo es el de realizar estudios de Pedagogía comparada, para lo cual se dictarán cursillos y conferencias a cargo de prestigiosos educadores. El Instituto, además, será como un hogar para todos los pedagogos del mundo que a él acudan.

Austria

Oficina de educación para la paz. — Ha sido creada en Viena una Oficina central de educación para la paz, dependiente del Ministerio de instrucción pública.

Esta Oficina está encargada, entre otras cosas: de ponerse en relación con todos los centros de educación, nacionales o internacionales, de establecer los principios por los que serán fiscalizados los libros de clase, a fin de hacer desaparecer todo aquello que pudiera presentar a los otros pueblos bajo un colorido inexacto o aborrecible y de multiplicar los intercambios entre los alumnos y entre los maestros.

ESPAÑA

Nuevo concepto de la escuela. — Don Rodolfo LLOPIS, Director general de primera enseñanza, dió en la Asociación de maestros de Madrid, una disertación acerca del nuevo concepto de la escuela, escuela social, señalado por los Derechos del niño y los estudios paidológicos según los cuales el niño no es un hombre en miniatura.

Recordó el pensamiento de ORTEGA Y GASSET de que debe activarse la puericia de los niños. De ahí se desprende que los encargados de las Escuelas maternales, o de niños de edad preescolar, no sólo necesitan preparación, sino un espíritu delicado que los ponga en condiciones de entrar en contacto con el espíritu de los parvulitos que forman la Escuela maternal.

Es el período de la vida infantil que más debe preocuparnos. Han de organizarse maternales, casas-cunas, *crèches,* donde los maestros, según la exigencia de los grandes pedagogos, tendrán gracia para contar cuentos a los párvulos, cierta habilidad para ilustrar con dibujos los cuentos y algo de música que anime y entusiasme a los escolares, labor de mayor dificultad que la enseñanza para los adultos.

Trató a continuación de la tendencia del maestro a dogmatizar cuando ejerce sus funciones, indicando la necesidad de cambiar de procedimiento, sustituyendo la acción directa del maestro sobre el alumno por la sugestión y la inquietud espiritual que ha de procurar en él por el ambiente escolar.

«Solamente educa — dijo — el interrogante que surge en la conciencia del niño, por el estímulo del maestro y del ambiente.»

Por último, explicó cómo los problemas pedagógicos tienen más de sociales que de técnicos, representando un aspecto del gran problema social.

GRAN BRETAÑA

Tratamiento de niños difíciles. — Para preparar personal experto en el tratamiento de niños difíciles, nerviosos y delincuentes, ha comenzado a funcionar en Londres un nuevo Instituto de psicología.

Los cursos duran un año, con este programa: Anatomía teórica y aplicada, Fisiología, Psicología general, Higiene mental, Patología especial de la infancia. Los trabajos prácticos se refieren a tratamiento psicológico, técnica del empleo de aparatos, fichas y documentos de niños estudiados.

Polonia

Médicos escolares. — El Ministerio de instrucción pública organiza, anualmente, cursillos de perfeccionamiento para los médicos escolares en actividad.

Los temas a tratarse corresponden a higiene y antropometría escolares, educación física, enfermedades infantiles, organización sanitaria en las escuelas.

Sociología pedagógica. — En Varsovia acaba de fundarse la Sociedad polonesa de sociología, uno de cuyos propósitos es el de estudiar cuestiones de Sociología pedagógica, a cuyo efecto se ha asegurado la participación de gran número de maestros.

Rusia

Los niños anormales. — A principios del año 1928, existían en la Rusia soviética, 88 escuelas especiales o auxiliares para los niños retrasados, con 10.500 alumnos. Para la misma categoría de niños, 33 casas y 4.000 niños *difíciles* han estado recluídos en 50 escuelas especiales y otros 10.700 en 193 casas y colonias de trabajo. Agreguemos que estas cifras no comprenden los niños netamente anormales y que buen número de escuelas han organizado clases especiales para los niños retrasados.

Actualmente, la educación de los niños retrasados y *difíciles* constituye, en Rusia, un problema importante al cual los mejores pedagogos consagran sus esfuerzos. Antes de la admisión en la escuela, los niños son seriamente examinados, sobre todo desde el punto de vista psicológico y pedagógico. Todos sus «defectos» son escrupulosamente estudiados. Este examen permite en seguida dividirlos en categorías, a los cuales se aplica métodos de educación diferentes. Los niños menos dotados siguen dos horas de clase por día, según un programa simplificado; el resto del día está consagrado a la enseñanza profesional y a la cultura física. En general, esta es la vida y el trabajo que constituye la base de la educación. Todas las escuelas disponen de talleres (carpintería, costura, encuadernación) que, no solamente sirven a la escuela, sino que también aceptan trabajo de fuera.

LA PAZ POR LA ESCUELA

La escuela y el maestro al servicio de la paz

EL ESPÍRITU DE LA PAZ Y LOS TEXTOS DE HISTORIA

La Historia, presentación de la evolución de la humanidad, puede, de una manera por demás efectiva, *contribuir a la expansión de la idea de la paz en la mayoría de las escuelas*, que son, hoy, con la Prensa, los principales agentes de la educación humana. Yo me encuentro entre aquellos que ven en ella el medio de volver al mundo mejor. Pero no debe consistir solamente en una ciencia muerta, pura nomenclatura de fechas, de nombres y de hechos si debe verdaderamente cumplir su función. Por ella sobre todo guarda su valor la palabra bíblica: «La letra mata, el espíritu vivifica». Este espíritu es necesario que lo posean aquellos que dirigen a los adolescentes y los jóvenes: los instructores que redactan los manuales de que ellos se sirven. *Si la infancia y la juventud deben ser pacifistas, es necesario que, antes que ellas, sus maestros sean pacifistas.*

A la primera ojeada, la Historia de la humanidad no es muy edificante. Desde su comienzo hasta nuestros días: lucha, matanza, guerra. Un reino detrás del otro se levanta, dura y cae por las guerras. El Cristianismo, religión de paz, se extiende por las guerras; la parte más civilizada de la humanidad, lleva a otros países la cultura exterminando razas enteras; las más grandes revoluciones del mundo, proclaman la libertad, la independencia y la fraternidad, o la liberación

social de los que son maltratados y oprimidos, vertiendo sangre; hace quince años, el mundo se ahogaba en sangre; hoy, el derrame en Oriente, como para confirmar las palabras del poeta alemán, Alfredo MEISSNER dedicadas al héroe de Bohemia, Jan ZIZKA: «Mientras que el hilo de la vida se devane de un polo al otro, la vida humana continuará siendo una tragedia, y la cuchilla de acero seguirá siendo eternamente su símbolo.» He ahí lo que nuestra juventud aprende en sus manuales, he ahí lo que le enseñan sus maestros.

En las escuelas hay, desgraciadamente, muy poco trabajo consciente en favor de la paz (considerada no como un fin, sino como la base de una evolución ulterior). Sucede lo mismo en todas las Naciones, aun en las más cultas. Los manuales más perfectos desde este punto de vista son los de Estados Unidos. Pero allí mismo, sin considerar el aspecto de sus hechos, las guerras interesan sobre las otras partes de la Historia. Y desde el punto de vista ideal — ya que los manuales de Historia manifiestan un ideal—, el que predomina sobre todo es el de glorificar un heroismo militar falso o parcial, limitado todavía por la vanidad nacional, cuando no aparecen en los libros otros valores más perniciosos aun.

Para probarlo he aquí una cita tomada de un libro de post-guerra. Son palabras de una gran nación civilizada de quien su sola Historia constituye una parte fundamental de la Historia universal. El libro está titulado: *Consejos a los maestros de escuelas primarias*. Se trata sobre el fin de la enseñanza de la Historia. La finalidad es: «mostrar a los niños los esfuerzos bienhechores y la sucesión de nuestra augusta dinastía, las grandes acciones de nuestra Nación, para que se arraiguen en el corazón de los niños un amor y un santo ardor por el monarca, la Nación y la patria».

Conocer por qué es necesario arraigar el amor y el ardor en el corazón de los niños, es el problema «de los héroes y de su glorificación». He ahí asuntos fundamentales en la enseñanza de la Historia. De la solución que uno les dé depende el valor educativo de esta enseñanza en la juventud, pues la Historia en la escuela no solamente llena su finalidad con la instrucción y la cultura, sino también con su misión moral y educativa; en lo que ella cuente de la acción en que estuvieron agitados los hombres del pasado, en el lugar que les destina, como nosotros hacemos con nuestros contemporáneos de hoy. Tal es el principio aceptado por el Congreso internacional de profesores de enseñanza secundaria, que tuvo lugar en Ginebra en agosto de 1926.

La Historia, no se hace sola; son los hombres los que hacen la

Historia. Eso que llamamos leyes eternas de la Naturaleza, no alcanzan a explicar el alma humana; ninguna especie de determinismo o de colectivismo nos puede bastar en Historia, mucho menos, si nosotros permanecemos en un criterio puramente positivista, mejor aun, con un punto de vista moral. En la vida del hombre y de la humanidad es la personalidad la decisiva, y si la Historia debe significar algo para nuestro presente, debe ser la vivisección del pasado, no un herbario disecado o un polvoriento almacén de antigüedades.

Tal es el fin de la propaganda pacifista por medio de la Historia. El manual en sí mismo debe hacer la educación de la juventud de todo el mundo civilizado, de tal suerte que ella no esté jamás embarazada para responder a la pregunta de CARLYLE: *«¿Cuál es el más grande bienhechor de la humanidad, el vencedor de Cannes o de Lac Trasimène, o el pobre hombre anónimo que forjó primero un arado de hierro?»* Es necesario explicar a la juventud que Alejandro el grande, Federico II, Napoleón, no son héroes, sino que los héroes son PERICLES, WÁSHINGTON, MASARIK (él ha expresado en tres palabras el programa de la paz: *Jesús non César*); que WATT, EDISON y otros han hecho más por cambiar la Historia del mundo que todos los monarcas y todos los generales reunidos; que PLATÓN, DANTE, SHAKESPEARE y BEETHOVEN son más augustos que todas las Majestades imperiales; que sin una plena y sincera justicia económica, social, política y nacional, sin una cooperación internacional verdadera en todos los dominios de la vida humana, es absolutamente imposible esperar para la humanidad un porvenir mejor, y que el pacifismo es una de las condiciones principales para alcanzar ese fin.

Los manuales de Historia y los maestros enseñarán también que el pacifismo no está hecho de suspiros setimentales; no consiste en cerrar los ojos delante de la realidad desagradable, es un trabajo sistemático y audaz; no significa la guerra a la guerra sino más aún, la guerra contra todo aquello que conduce a la guerra. Aconsejarán a la juventud, de no temer a las críticas compasivas y desdeñosas de aquellos que no ven en el trabajo por la paz más que fantasía.

El maestro ha de inculcar que el ideal de la paz, es todavía una cosa lejana, que el camino es largo, pero que cuanto se haga no será en vano.

M. Zdenêk FRANTA.
Inspector de enseñanza secundaria
en Praga.

Tradujo del francés, F. B.

GRANDES EDUCADORES

LA VISIÓN PEDAGÓGICA DE GOETHE

— Si vos no me entendéis — lamentábase Beethoven ante Goethe — ¿quién, ¡oh Dios!, me entenderá?...

Esta queja dolorosa de Beethoven nos ha punzado siempre. Más de una vez hemos vuelto a Goethe. Releímos su vida, sus obras, sus memorias; volvimos a oirle conversar con Eckermann; repasamos su correspondencia con Schiller y sus cartas a Charlotte de Stein y a Bettina Brentano. Y nunca hallamos nada que nos explicara por qué Goethe no comprendió a su admirador el inmortal sordo de Bonn, siendo como eran dos titanes con muchos ángulos semejantes. Ni el poeta carecía de sensibilidad,



Goethe
Por José Planas.

ni la música beethoveniana es oscura, sino la más llena de claridad que en el mundo ha sonado.

¿Será porque no fué posible afinidad entre el deslizamiento obsequioso de un titán y la feroz independencia del otro?

Ahora, cuando GOETHE retorna al cumplirse cien años de su muerte, volvemos a él y ni la monumental *Historia de un hombre* de Emil LUDWIG despeja nuestra incógnita.

Pero de este nuevo contacto con GOETHE, sale mucho más fortalecido un antiguo pensamiento nuestro: GOETHE es un gran poeta educador. Más aun; como veréis en seguida, es también un precursor en cierto aspecto de la Educación nueva.

En todas las literaturas han surgido notables autores que se han ocupado — pedagogos sin Pedagogía y psicólogos sin Psicología— de la infancia y sus problemas. En la alemana es donde se cuentan más poetas educadores: LESSING, HERDER, SCHILLER, GOETHE, Juan Pablo, UHLAND, RUCKERT. Todos ellos iban hacia el niño con amorosa inclinación. GOETHE ha relatado cómo conquistaba simpatías entre los pequeños. «... Reunía a mi alrededor a los niños —dice— y les contaba cuentos maravillosos...» [1].

Con tal afición, ¿cómo GOETHE no se preocuparía por cosas educativas y por sembrar en sus libros pensamientos y reflexiones en torno a la Educación?

Además, no olvidéis que él vive en una época de intensísimo movimiento filosófico, político y pedagógico. Se ha iniciado el siglo XIX con un verdadero renacimiento en Pedagogía que comenzó promediada ya la centuria anterior. Y el neohumanismo acrecienta la fiebre educativa tendiendo a humanizar íntegramente al hombre.

GOETHE pasa gran parte de su existencia en Weimar, llamada entonces la Atenas germánica. Por las calles de esta ciudad se oyen las voces de KANT, HEGEL y FICHTE que anda anunciando el mensaje de PESTALOZZI. Nuestro poeta, con ser spinozista devoto, vibra con esos filósofos, dejándose influir asimismo por ROUSSEAU a través de su *Emilio* al que denomina Evangelio de la Naturaleza.

No olvidéis tampoco que por esos años en Alemania, «la tierra clásica de la Pedagogía», actúan prestigiosos pedagogos. HERBART publica su *Pedagogía general*. El solitario de Neuhof arde a la sazón,

1 GOETHE: *Memorias de mi vida*; edición Calpe, Colección universal; t. III, p. 219 y también t. II, p. 302.

quemándose todo por la educación popularizada. Está Basedow —que realiza un viaje con Goethe—, fundador de la escuela «Filantropina» en donde intenta aplicar las ideas rousseaunianas. Y están Fröbel, el creador afortunado del Jardín de infantes, y el famoso Diesterweg que difunde su obra y a quien llaman el *praeceptor Germaniae.*

De los poetas educadores contemporáneos de Goethe, dos sobre todo distínguense por su labor educativa: el enorme Juan Pablo (Johann Paul F. Richter), poeta y novelista, y Herder. Juan Pablo edita su tratado *Levana,* con densa doctrina pedagógica, atribuyendo vital importancia a la Primera enseñanza, la que ha de provocar «la eclosión del ser que piensa, que siente y que quiere». Es él quien define al juego como la primera poesía del hombre. Herder, con su célebre discurso *Del papel de la gracia en la Enseñanza,* clama porque la escuela *sea residencia de la gracia, en su acepción clásica, jardín y no cárcel,* señala a la Educación el deber de crear una humanidad pura y perfecta, desenvolviendo todas las aptitudes del individuo humano.

Este ideal de cultura, que es el del neohumanismo y tan análogo al helénico, lo alienta Goethe. Había de ser así porque él ama todo lo que es harmonía y siendo neohumanista anhela el harmonioso desarrollo del cuerpo y el alma. «Cada uno —escribe— debe ser a su manera un griego, pero debe serlo.»

Las dos obras capitales de Goethe son *Faust* y *Wilhelm Meister.* En la primera, drama educativo le clasifica August Messer, asistimos a la construcción y al progreso espirituales de un hombre. La segunda, ha pasado a la historia de las letras como la Odisea de la formación de un carácter.

En producciones anteriores, de su juventud, *Götz* y *Werther* entre ellas, el pensamiento educativo contiene principios tomados a Rousseau: la reverencia a la Naturaleza, la exaltación del sentimiento, el desdén por los convencionalismos sociales y la rebeldía contra la vida cerebral absorbente. «Esperemos —refiere Eckermann que le dijo Goethe sonriendo— a ver si dentro de un siglo los alemanes hemos dejado de ser sabios y filósofos abstractos y hemos llegado a ser hombres.» [2]

En *Wilhelm Meister* es donde la intención pedagógica se mani-

2 Juan Pedro Eckermann: *Conversaciones con* Goethe *en los últimos años de su vida;* edición Calpe, Colección universal; t. III, p. 237.

fiesta tan penetrante, que lo literario puro por momentos se desvanece al punto que SCHILLER encuentra «superabundancia de materia didáctica.» [3] Advirtamos que el título originario de esta novela era *Wilhelm Schüler* (*Schüler*, que significa escolar), y su Autor ignora por qué se convirtió después en *Wilhelm Meister* (*Meister* que significa maestro). [4]

No es difícil sin embargo descifrar este enigma.

En la primera parte, compuesta entre 1778 y 1785, se desarrollan los *años de aprendizaje* de Wilhelm, y éste se confunde con el mismo Autor. GOETHE y su héroe están formándose, hacen su cultura, su aprendizaje. Ambos se encienden de entusiasmo con SHAKESPEARE. El creador de *Hamlet* era para GOETHE, según recuerda en sus *Memorias* (t. III, p. 62), lo que la Biblia para otros. GOETHE se consagra a las letras y no a la abogacía en que se titula por voluntad paterna; Wilhelm, también abandona el oficio que le marca la familia y se dedica al teatro.

Al terminar la primera parte, ha concluído el aprendizaje de Wilhelm. Ahora deberá someterse a las dificultades del camino, hacer pasar sus conocimientos por el tamiz de las experiencias personales.

Pero la novela queda trunca durante casi veinte años. Hacia 1786, GOETHE viaja románticamente por Italia, y aunque lleva consigo el manuscrito de *Wilhelm Meister*, no le añade ni una sola cuartilla. ¿Lo retendría demasiado Maddalena RICCI, esa «bella milanesa» a quien consagróle amor platónico?

De regreso en Weimar, y para satisfacer el interés cordial de SCHILLER, GOETHE prosigue y pone término a su novela con el título de *Años de viaje de Wilhelm Meister o los Renunciantes*. En esta segunda parte aparecen los mismos personajes que en *Años de aprendizaje*. Ellos forman una asociación, cuyos miembros deben saber un oficio y todos han de trabajar, reconociendo al trabajo como la única aristocracia.

Wilhelm, ya formado, por orden de la sociedad de los Renunciantes, emprende viaje acompañado de su hijo. El aprendiz se ha convertido en maestro. ¿Os explicáis ahora el cambio de título?

Los lances que ocurren a Wilhelm no tienen nada de raros. Parecen mostrarnos que aun de una vida vulgar y sencilla, puede salir un hombre si la Educación favorece y no pone trabas a su des-

3 *Correspondance entre* SCHILLER et GOETHE; edición Plon; t. II, p. 25.
4 Ibid.: t. I, p. 46.

pertar. Un abate que figura en la novela, es quien así lo afirma: «Dícese a menudo, que el hombre nace poeta; se hace igual concesión para todas las artes, porque se está obligado a ello y porque estas operaciones de la naturaleza humana parecen no poderse producir por imitación; pero, para un observador atento, todas nuestras facultades, aun las más insignificantes, nacen con nosotros: no existe facultad indeterminada. Nuestra educación equívoca, dispersada, es la que hace hombres indecisos; ella despierta deseos, en lugar de hacer brotar vocaciones. En vez de secundar a las disposiciones reales, dirige nuestros esfuerzos hacia objetos que, a menudo, no están en armonía con el espíritu que va en pos de ellos. Yo aprecio más a un niño, a un joven, que se extravían en su propio camino que a tantos otros que marchan derechos por un camino que no es el de ellos. Cuando aquéllos, sea por sí mismos, sea por cuidados de un guía, han hallado la verdadera senda, esto es, la que está conforme con su naturaleza, no la dejan más, mientras que los otros a cada instante corren el riesgo, rompiendo el yugo extraño, de abandonarse a una libertad sin límites.»

Deber de los maestros, expone Goethe, es descubrir las aptitudes de los alumnos, determinar su vocación y conducirlos a la vía por la cual mejor podrán desarrollar todas sus capacidades.

El nervio pedagógico de los *Años de viaje* ocupa todo un capítulo titulado «La Provincia pedagógica», vale decir, una región en la que se instruye y educa siguiendo el ideal goethiano. Ahí, en esa región, se cultiva todo lo que el niño posee en su interior para que llegue a ser como debe ser. Se ejercita tanto el cuerpo como el espíritu, imitándose a la vida que es la verdadera escuela. Los maestros conocen todo cuanto enseñan, saben exponer con clara sencillez y educan con afecto, pues «el afecto no domina, pero *forma,* y esto vale más que dominar». En la Provincia existe ambiente alegre y sereno, porque «la alegría es la madre de todas las virtudes». En el programa tienen sitio especial los estudios clásicos, las Ciencias naturales, la Música y todo lo que concurra al desenvolvimiento de la imaginación, tan dilecta a Goethe. La actividad de los alumnos es práctica y teórica.

Lo más original de «la Provincia pedagógica» es que los alumnos constituyen una admirable comunidad de trabajo, porque «la cultura encaminada a desarrollar un trabajo social sólo puede lograrse mediante el trabajo. El trabajo productivo no es posible en las escuelas, sino en comunidades de vida y de labor. Pero éstas, que sirven de preparación a una sociedad perfectamente organizada para el trabajo, plantean misiones especiales y desarrollan dotes especializadas también.»

Esta es una de las tendencias de la Educación nueva: transformar a la escuela en comunidad de trabajo. GOETHE, poeta educador, nos ha dado el plan.

Pedro B. FRANCO.
Vicedirector de la Escuela Nº 21 del C. E. XX.

FRAGMENTOS DE GOETHE

Pensar y obrar, obrar y pensar, es la suma de toda sabiduría, en todo tiempo reconocida, en todo tiempo practicada, pero no por todos advertida. Una y otra cosa han de alternar eternamente en la vida, como la inspiración y la espiración; debían ser inseparables como la pregunta y la respuesta.

El arte es largo; la vida, corta; el juicio, dificultoso; la ocasión, fugaz. Obrar, es fácil; pensar, difícil; obrar conforme al pensamiento es molesto.

Sólo me da alegría el hombre que sabe cuáles son las cosas útiles para él y para los demás, y se afana por restringir su arbitrariedad. Tiene cada cual en las manos su propia fortuna, como el artista el material bruto que trata de convertir en estatua. Mas sucede en este

arte como en todos: poseemos capacidad innata; pero hay que adoctrinarla y ejercitarla con esmero.

¡Abajo toda clase de educación, que destruye los recursos más eficaces para la formación verdadera, remitiéndonos a la finalidad en vez de hacernos felices durante el camino mismo!

El deber del educador de hombres y la ciencia del maestro consisten no en prevenir del error, sino en guiar al errado, y aun hacer que llegue en aquél hasta lo último. Quien toma solamente el gusto al error se familiariza con él mucho tiempo, disfrutándole como raro placer; mientras que si se le agota hasta el final, por fuerza tiene que darse cuenta de él, a menos que se trate de un insensato.

Si consideramos a los hombres sólo como son, los hacemos peores; pero si los tratamos como siendo lo que debieran ser, los conduciremos adonde se debe.

¡Quién sería capaz de expresar debidamente la plenitud de la infancia!

Haz de tí un órgano y espera el puesto que la Humanidad se digne señalarte en la vida general.

Quien no esté convencido de que debe perfeccionar, en vista de una decidida unidad, todas las manifestaciones del ser humano: sensibilidad y razón, imaginación y entendimiento, unidad que sea en él predominante entre esas facultades, permanecerá siempre debatiéndose en una intolerable limitación.

EFEMÉRIDES PEDAGÓGICAS

Julio

3 (1778) — Muere Jean-Jacques Rousseau.

4 (1841). — Nace Thierry William Preyer.
„ (1905). — Muere Jean-Jacques Elisée Reclus.

7 (1780). — Nace William Ellery Channing.
„ (1866). — Muere Friedrich Adolf Diesterweg.

8 (1857). — Nace Alfred Binet.

12 (1536). — Muere Desiderio Erasmo.

15 (1857). — Nace Agustín Alvarez.
„ (1872). — Nace José Enrique Rodó.
„ (1897). — Muere Thierry William Preyer.

24 (1854). — Nace Georg Kerschensteiner.

25 (1790). — Muere Johann Bernhard Basedow.

31 (1784). — Muere Denis Diderot.
„ (1840). — Muere Jean Joseph Jacotot.

PÁGINAS PARA NIÑOS

LA GUERRA

[*Cuento para los mayorcitos*]

Eran los tiempos de las primeras hostilidades entre rusos y japoneses.

La ciudad de París que tiene aspectos tan particulares para cada estación, se engalanaba con su ropaje primaveral.

Los niños menos arropados jugaban libremente, y la Escuela maternal ofrecía el espectáculo periódico de una resurrección en el placer y en la claridad, después de las tinieblas y del entorpecimiento del invierno.

Aquel día estaba tan lindo, que parecía dar vida a las plantas y los animales de las láminas murales de las clases; y en el patio, los brotes del castaño deslumbraban a los rayos cristalinos de un sol tan activo, tan imperioso, que hacía relucir hasta la corteza negra del árbol plantado solo en medio del patio.

A la salida de la clase el recreo había empezado, como de costumbre, con la explosión de gritos y risas, con la agitación de brazos y piernas en todas direcciones, como en una inmensa fuente llena de chicos, meneados, mezclados, sacudidos; sin que ninguno pudiera estar en reposo o en silencio.

De pronto el alboroto franco, brutal sin violencia, ni preparativos,

se alteró y disminuyó, como la luz diurna cambia y disminuye a la llegada de una nube. El torbellino se amortiguó, dejando acá y allá pequeños grupos de alumnos. Algo invisible, indefinible, traído seguramente de muy lejos, cerníase en el aire, sobre el patio, actuando como una fuerza atmosférica.

Muchos chicos dejaron de vociferar para buscar, escuchar, sorber, coger el no sé qué mezclado a la infinita serenidad del sol. Luego, entre los grupos de las niñas y de los más pequeños, un ruído curioso e inquieto nació, se agrandó, se propagó: «¡Van a hacer la guerra!»

Eran los grandes, los chicos de seis a siete años que iban, «a hacer la guerra».

Siempre habían visto jugar a los soldados, a los gendarmes, pero «hacer la guerra», constituía una grave novedad. El fenómeno de esta novedad tiene fácil explicación.

Una preocupación existía, en los diarios, en la calle, en las grandes personas, una preocupación que debía alcanzar a todos los seres humanos. Sucesivamente, progresivamente, llegaba al campo de la Escuela maternal después de las oficinas, los talleres, los liceos, las escuelas primarias. El impulso de hacer la guerra, desde los lejanos campos de batalla, había viajado, llevado por el aire y penetraba en los más jóvenes instintos, y era seguramente la guerra que venía de *allá,* que se buscaba repetir: era un sensible sacudimiento en el mundo entero, que habiendo recorrido su camino, venía a pararse en medio de los pequeños escolares.

Muy rápidamente, todos fueron enterados: unos tomaron la expresión propia de los actores, de los amenazantes; otros, la expresión propia de los espectadores, de los amenazados.

Bien pronto una separación se produjo entre la población del patio; en el medio, los grandes que iban a maniobrar, y a los lados un poco apartados, dejando en el medio un espacio libre, las niñas y los más pequeños.

Los beligerantes supieron pronto cómo debían actuar: reunir en un solo bloque todo el movimiento, todo el ruido de que eran capaces y manifestarlo de la manera más violenta posible. Había que formar una cohorte cerrada, galopando con fuerza irresistible, devastadora y gritando fuertemente «¡La guerra! ¡La guerra!...»

En seguida, las niñas supieron lo que tenían que hacer; en un instante no hubo más edad, no hubo más razas, hubo solamente hembras. Los ojos agrandados, las bocas bostezando de inquietud, retrocedieron hacia la pared; los más chicos apretados, escondidos en un

abrazo materno. Las mujeres de Rusia, las del Japón, las madres de todo el mundo, no tienen otro gesto...

¡La guerra! ¡La guerra!...

El comandante de los niños proclamó que estaba prohibido aven-



Los que de pequeños juegan a soldados,
de grandes matan a sus hermanos.

turarse en el campo de la guerra; es decir, en el espacio limitado por las columnas de hierro, y que todo contraventor sería capturado en las filas del ejército.

La cohorte, (cerca de cien niños), se abalanzó como avalancha mugiente. Los niños de menos edad arriesgaban un paso o dos detrás de

ella, en el campo prohibido y se retiraban pronto con gritos miedosos; algunos fueron cogidos, rodeados, agarrados por los brazos, por los vestidos, forzados a galopar con ellos, en la mezcla. ¡La guerra! ¡La guerra!...

Un pequeñito, sin mayor protección, estaba allá, entre el gentío, en el terreno neutral. No se sabe cómo pasó: al principio, se quedó contra la pared, después vino en medio de los otros chicos, y se aproximó hasta el límite de las columnas, se aproximó todavía, fascinado, atraído por un vértigo.

Un hombrecito de tres años, —me parece verlo—, rubio, ojos azules, la cabeza algo grande, frente ancha y blanca, mejillas rosadas con hoyuelos y una muequita pícara y curiosa.

Era nuevo en la escuela, venía ese día por primera vez, todo lo sorprendía; aspiraba el movimiento, el ruído hasta que podía, por la boca, por los ojos grandes, sorprendidos; reía con la agitación de la escuela, a la que tendía todo su ser como hacia la vida misma.

No se sabe bien cómo pasó; fué alcanzado por la banda enfurecida y arrojado contra una columna de fierro! ¡La guerra! ¡La guerra!...

En ese momento se creyó que estaba solamente desvanecido; sólo se veía un hilo de sangre en la sien. Lo extendieron sobre dos sillas. En el primer instante nadie lo reconocía, ni los niños, ni las maestras. Vestía ropa muy ordinaria: delantal negro, bombacha azul y camisita de franela, — todo bien limpio, remendado y bien arreglado... y un cutis tan blanco!

Por fin una chica habló: vivía en su casa; no tenía que haber ído a la escuela aquel día, 31 de marzo; su mamá le había dicho: «Empezarás mañana, primer día del mes.» Pero él quiso ir: «No, no, hoy, quiero ir con María, soy grande ya!» Y la chica lo había traído de la mano, que él apretaba bien fuerte, lleno de valentía. Se llamaba Víctor y llevaba una pluma de pollo en el gorro, que tenía su nombre cosido adentro, y tenía también en el bolsillo de su bombacha un pañuelito, una moneda y bien cuidadosamente envuelto en un papelito, un pedacito de chocolate y... una buena clasificación!

El tropel compacto de los escolares, fué relegado a un rincón del patio; un grupo negro de personas mayores, silenciosas, impresionadas, las niñas ansiosas, los pequeños asustados. Un silencio; todos los niños miran lejos, delante de ellos. En el espacio desierto, asoleado, vieron pasar un pájaro rápidamente, sin ruído, sin figura, y el silencio se hizo más grave y el vacío más inmenso... De repente sintieron acer-

carse unas quejas espantosas, horribles que emocionaron a las niñas como si sintieran quejarse dentro de ellas mismas. Y, finalmente, una mujer apareció, una mujer descabellada, con los brazos al aire, como corriendo detrás de una sombra desvanecida!... ¡La guerra! ¡La guerra!...

Tradujo del francés, María C. de Spada.

Maestros:

El Monitor de la Educación Común *es de vosotros y para vosotros.*

Contribuid a su obra enviándonos el resultado de vuestros trabajos y estudios, y la expresión de vuestros ideales, necesidades y aspiraciones. No importa que los escritos no posean belleza literaria o que sean simples esbozos. De toda colaboración siempre utilizaremos algo, aunque no la publiquemos íntegramente.

Contribuid a su difusión en la escuela y en el pueblo. Leed sus páginas, para defenderos de la rutina y de las decepciones. Aprovechad el material que lleva, en las clases, en lecturas comentadas con otros compañeros, en reuniones con los padres y en centros obreros para sembrar en ellos la preocupación por todos los problemas educativos.

A los Inspectores:

Los maestros de aula necesitan vuestra palabra de jefes técnicos. Aguardan vuestras ideas y sugestiones para orientarse en el trabajo.

Las páginas de El Monitor de la Educación Común *os servirán para satisfacer ese justo anhelo, si nos enviáis el resultado de vuestras observaciones, experiencias y meditaciones.*

LA LIEBRE, EL ELEFANTE Y LA BALLENA

En uno de sus paseos cotidianos, la Liebre llegó hasta el mar. Al poco rato, divisó, asomada a la superficie de las aguas, una enorme Ballena.

—¡Eh, eh! — le gritó. ¡Acérquese un poquito!

Y mientras la Ballena se aproxima a la costa, la Liebre le dice:

—Voy a buscar una cuerda gruesa. Usted se atará un extremo en la cola y yo me ataré el otro en la cintura. En seguida cada una de nosotros tirará de un lado. Le apuesto que a los pocos minutos le haré salir del agua.

—¡Aceptado! — contesta la Ballena, pensando en darle a la Liebre una buena lección.

La Liebre, entretanto, se dirige al bosque. No tarda en encontrarse con el Elefante.

—Nadie duda de que usted es colosal — le dice —. Sin embargo, yo, que soy pequeñita, le vencería fácilmente si midiéramos nuestras fuerzas.

El Elefante contempla asombrado a la Liebre, menea la cabeza y, aunque es un animal muy serio, no puede menos que echarse a reir.

—Voy a buscar una cuerda gruesa — prosigue la Liebre —. Me ataré un extremo a la cintura y usted se atará el otro. Estoy segura de que lo arrastraré como a un pescadito preso en el anzuelo.

El Elefante se estremecía de risa.

—Vaya a buscar la cuerda, amiguita. Ya veremos...

La Liebre vuelve con una cuerda larguísima. Da una punta a la Ballena y le dice:

—Atese bien fuerte. Cuando yo grite «¡listo!», tire con toda sus fuerzas. Yo tiraré al mismo tiempo.

La Ballena se ata la cuerda alrededor de la cola y espera. La Liebre lleva la otra punta de la cuerda al Elefante:

—Atese bien fuerte, colosal señor. Dentro de un momento gritaré «¡listo!,» y entonces los dos tiraremos con todas nuestras fuerzas.

El Elefante se ata la cuerda alrededor del cuerpo y espera. La Liebre corre a esconderse en el matorral.

De pronto grita:

—¡Listo! ¡Tire!

La Ballena tira para su lado.

El Elefante tira para el lado contrario.

La cuerda se estira como la de un violín. Ambos contendientes emplean todas sus fuerzas, pero ninguno de los dos puede arrastrar al adversario. Siguen tirando. Y *¡crac!*, la cuerda se rompe. Rueda el Elefante por el duro suelo. Rueda la Ballena en el agua y va a chocar violentamente en un arrecife.

La Liebre sale de su escondite y se acerca al Elefante:

—Lo siento mucho, colosal amigo. ¿Se ha lastimado? Ya ve las consecuencias de ponerse a jugar con uno que tiene más fuerza.

El Elefante, con la cabeza gacha, no responde ni una palabra.

La Liebre se dirige a la orilla del mar. La Ballena se ha herido en el arrecife y su sangre enrojece las aguas.

—¿Se ha lastimado? ¡Cuánto lo lamento, señora! Pero, ¿por qué se enorgullecía tanto de su enorme tamaño? El orgullo es una cosa tonta.

La Ballena se queda muda. ¿Qué habría podido contestar?

Fué así cómo el Elefante y la Ballena creyeron que la Liebre era más fuerte que ellos.

Y lo era, por cierto, en astucia.

T R A B A L E N G U A

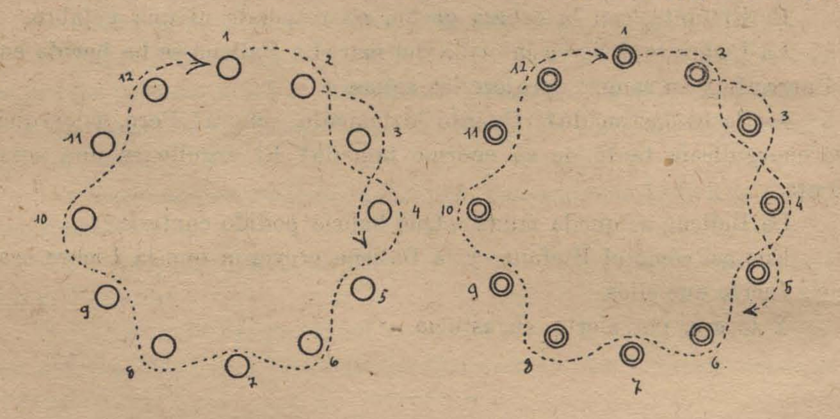
Compadre, compre usted poca capa parda;
que el que poca capa parda compra,
poca capa parda paga.
Yo, que poca capa parda compré,
poca capa parda pagué.

JUEGOS Y RECREACIONES

1. — Debajo de las ventanas

Se colocan los jugadores en dos círculos iguales, tomados de la mano y con los brazos bien extendidos.

Al dar la señal de empezar el juego, los niños designados (1 y 1) corren hacia el lado que se indicó (derecha o izquierda), pasando por



debajo de los brazos de los jugadores, en zig-zag. Cuando llegan al sitio de partida se colocan en su lugar, y salen los jugadores que siguen (2 y 2), haciendo lo mismo que 1 y 1.

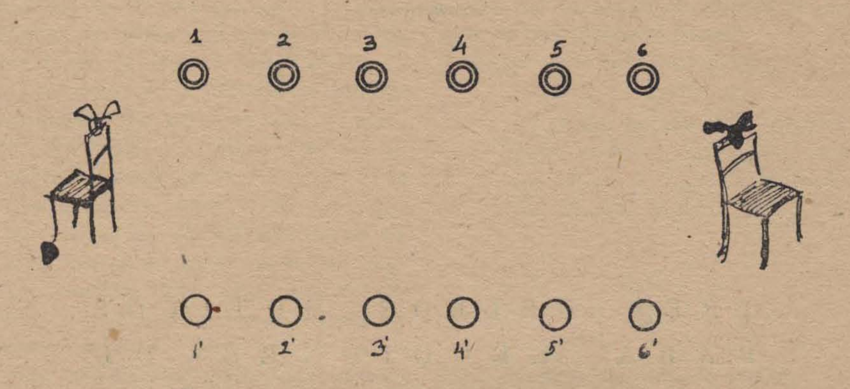
El círculo que termina primero es el ganador.

2. — Carreras con los pañuelos

Material: brazales rojos y azules. 2 pañuelos o cintas, uno rojo y otro azul; 2 sillas.

Los jugadores 1 y 1' parten corriendo hasta las sillas, de cuyo respaldo desatarán el pañuelo que corresponda a su respectivo bando, En seguida, cada jugador, pasando por entre las dos líneas de niños, ata el pañuelo en la otra silla.

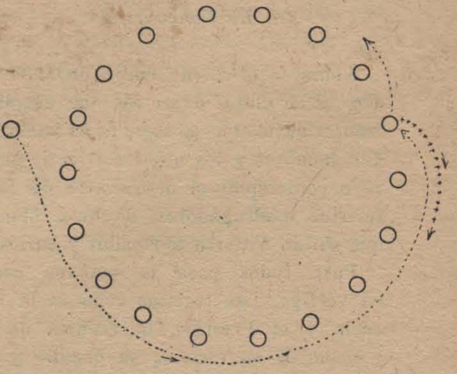
Vuelven a sus puestos los dos jugadores, tocan la mano a sus vecinos respectivos (2 y 2'), quienes repiten la misma acción.



El juego continúa hasta que uno de los bandos haya terminado. Un partido se considerará ganado, cuando el último jugador de un grupo, después de haber atado el pañuelo ocupe su sitio antes que el contrario.

3. — *Mancha Juan*

Se forma un círculo grande. Uno de los jugadores, que ha quedado fuera del círculo y es el «mancha Juan», a la señal del maestro corre bordeando la rueda por el lado externo. Toca a un compañero cualquiera, en la espalda, y el tocado debe salir corriendo en sentido contrario.



El que llega primero al sitio vacío, lo ocupa, y el otro queda «Mancha Juan».

Para variar el juego, los dos corredores al encontrarse se podrán dar la mano, cambiar un saludo, dar una vuelta, etc.

APORTACIONES A LA PREPARACIÓN DE CLASES

Elementos para orientar la labor del aula en las diversas materias. Sugestiones prácticas.

TRES BELLOS MOTIVOS PARA LECCIONES DE SOLIDARIDAD HUMANA

I

En Ushuaía...

Amanece el 22 de enero de 1930 — Un cielo claro deja ver un elegante transatlántico que se mece en la bahía... Los hombres y los niños corren al puerto a contemplar el desembarco de 1200 turistas madrugadores, de buen humor, que saltan a tierra abrigados y curiosos.

Para todos pasa la mañana como en vértigo. Los turistas conocen la Escuela y el Presidio, la espuma de la sociedad y su escoria, su orgullo y su vergüenza.

Cinco horas de impresiones fuertes, de motivos para reflexiones hondas, ponen animación en los rostros...

Es medio día, hora de la partida. La vuelta al barco es ruidosa y alegre.

La nave orgullosa leva anclas, y la tierra de presidio queda como en éxtasis ante el espectáculo de la libertad.

Pasa una hora... y una roca firme en su sitio, dura en su ser, interrumpe la marcha confiada abriendo el casco que lleva en su seno gente feliz! Un grito de tragedia anuncia la muerte... Con disciplina y serenidad el pasaje va instalándose en botes insumergibles... La Escuadra nacional recoge a los náufragos que vuelven a Ushuaía en la madrugada siguiente.

El frío y el hambre amenazan crueles. La población entera abre sus puertas a los que sufren; pero hay una casa más generosa que las otras, sus habitantes la entregan para albergue de los que llegan. Es la Escuela. Su director, el maestro rural don Jorge Reinoso, dispone que sean familias con

niños o señoras quienes allí se cobijen. Los maestros dan a sus alumnos una hermosa lección de solidaridad humana. Sienten que el frío hiela los cuerpos y encoge el espíritu de los refugiados... y ellos mismos alimentan las estufas improvisadas con leña que traen de los bosques vecinos. Ellos mismos hachean los troncos gruesos y pesados. Vigilan de noche y de día la llama de hogar que se alza en aquel recinto.

Los niños de la Escuela se sienten empujados por aquel ejemplo y quieren ser útiles, los rostros cobrizos se colorean de entusiasmo, los rasgos de la raza autóctona toman brillo de bronce, las siluetas de los infantes recios cobran belleza, al llevar sobre sus tiernas espaldas leña para sus huéspedes... y en aquel calor de interés humano ya nadie tiene frío, ya nadie tiene hambre. La sonrisa que siempre debió unir a los hombres, florece en todos los labios.

Los niños de Ushuaía son en esa hora de angustia, símbolo de amor a la humanidad!

S. L. E.

II

Otros tienen su confianza puesta en nosotros

Decía un padre a sus hijos:

—Cuando veo una cadena de hierro sosteniendo un puente o una grúa, me parece que cada anillo dice: «Tengo confianza en mí mismo»; «Resistiré»; «Yo haré mi parte».

Pero de las cadenas se dice que su resistencia total equivale sólo a la resistencia del más débil de sus anillos. Lo mismo pasa con las personas. Lo mismo pasa con una escuela, con una clase. ¿No han observado ustedes cómo la mala conducta de uno solo puede desacreditar una clase, una escuela, una familia?

¡Que no se rompa en ustedes la cadena de que formarán parte!

Todos para uno; uno para todos.

Tomado de *Moral y Civismo* (libro primero), interesante obra que acaba de publicar el profesor Ernesto Nelson.

III

Cadena de oro de Amor

Yo soy un eslabón de la Cadena de oro de Amor que al mundo circunda, y debo hacer cuanto esté de mi parte porque este eslabón se conserve limpio y fuerte.

He de tratar de ser bueno y amable con todos los seres vivientes que encuentre, y aun con todas las cosas que me rodean. También he de proteger y ayudar a todos aquellos que sean más débiles que yo.

Haré todo lo posible por tener pensamientos puros y bellos; por decir palabras puras y verídicas; por ejecutar acciones puras y nobles.

Ojalá cada eslabón de la Cadena de oro se conserve siempre limpio y fuerte.

Ponte pronto en guardia contra la rutina. El imperio de la rutina es tal, que familiariza al hombre con la esclavitud misma. — Pitágoras.

ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN EN LOS GRADOS SUPERIORES

Todos los maestros conocemos los procedimientos que se ponen en práctica para esta enseñanza. Muchos de nosotros, hemos corregido, cambiado, desechado métodos de trabajo porque los consideramos ineficaces. Consultadas las compañeras, todas encontrábamos los mismos inconvenientes, las mismas fallas y lo que es peor: el niño sentía verdadera aversión por las composiciones.

Estamos allanando el camino que hemos considerado *más natural* y logramos vencer una dificultad capital, consiguiendo que el alumno trabaje con amor y entusiasmo en nuestras clases y ansíe escribir composiciones.

Nuestro trabajo, no tiene en absoluto, las pretensiones de ser perfecto; pide las sugestiones, el aporte, el cambio de ideas de los que se interesen, para poder mejorarlo.

Si la experiencia recogida, que brindamos modestamente a nuestros compañeros, consigue llevar la misma alegría a sus niños, nuestra labor estará compensada con creces.

La enseñanza comenzó por las descripciones. Elegimos a AZORIN, sin excluir a otros: *Prosas escogidas, En un pueblecito, El licenciado Vidriera* y trozos seleccionados, de publicaciones periodísticas del mismo Autor, aumentaron nuestro material. «La sencillez y el estilo», capítulo de nuestro texto de lectura, dió a los niños indicaciones acertadas. Trabajamos con las cláusulas «las nubes», «las plazas», «el jardín», «el camino», «las mesas», «los carros», «noche serena», etc.

Tuvimos, por cierto, buen cuidado de elegir cada cláusula en su *momento oportuno.*

Nuestras salas de clase tienen ciertos privilegios; están en el primer piso y grandes ventanas se abren mostrando mucho cielo, mucha tierra y muchos árboles. (Pero, en cuánto nos aventajan, la escuelita de las sierras, la casa-escuela de las pampas, la de las regiones boscosas, y las escuelas flotantes del Delta!...).

El cielo, está cubierto de nubes; la ventana abierta invita a contemplarlo. Yo al frente de la clase leo en el libro de AZORIN: «Hay nubes redondas, henchidas de un blanco brillante, que destacan en las mañanas de primavera sobre los cielos translúcidos. Las hay co-

mo cendales tenues que se perfilan en un fondo lechoso. Las hay grises sobre una lejanía gris. Las hay de carmín y oro en los ocasos inacabables, profundamente melancólicos de las llanuras. Las hay como velloncitos iguales e innumerables, que dejan ver por entre algún claro un pedazo de cielo azul. Unas marchan lentas, pausadas; otras pasan rápidamente. Algunas, de color de ceniza, cuando cubren todo el firmamento, dejan caer sobre la tierra una luz opaca, tamizada, gris, que presta su encanto a los paisajes otoñales...» Las alumnas oyen y las observaciones se suceden. Sin saberlo, estamos todas junto a la ventana buscando las nubes; una ha visto «las nubes redondas, henchidas de un blanco brillante» y las señala a la observación de las otras.

Se comenta; se conversa; se compara. Comprendo que desean volver a oír la descripción y repito la lectura.

¡Cuánta atención para escuchar y mirar!

Considero que han interpretado la cláusula y aunque no lo digan, saben que *describir es presentar al lector con naturalidad el objeto de la descripción.*

Muchos días después, en el recreo, un grupo numeroso interrumpe el juego; corre a mi encuentro y con los brazos levantados dicen: —¡Señorita!, señorita! ¡mire la nube que describe Azorin!.

La observación era exacta.

Después de dos semanas, otro grupo entra en la sala con alegría desbordante y una de ellas exclama: — Ayer, señorita, estaban las nubes «de color ceniza que cubrían todo el firmamento, que dejaban caer sobre la tierra una luz opaca...»

Todas lo habían observado y así era en efecto.

Se estudian en la misma forma las otras descripciones. Se relaciona con Gramática; interpretan la función del adjetivo en frases como éstas: «El camino, estrecho, amarillento, se perdía ante nosotros, y de una banda y de otra, a derecha e izquierda, partían centenares y centenares de surcos, rectos, interminables, simétricos.» (Surgió a raíz de la confesión de una de las alumnas, que se había extraviado entre los innumerables caminos del campo). «Tres colores llenan los ojos en el jardín: el azul intenso del cielo, el blanco de las paredes encaladas y el verde del boscaje.»

Valoran las imágenes. Sienten la belleza de los escritos y cuando en un día apropiado, encuentran en la pizarra, la siguiente oración de fray Luis de León: «El campo recoge ya en su seno su hermosura, una luz triste baña el ameno verdor y, hoja a hoja, las cimas de los árboles se van despejando.» Reconocen de inmediato el otoño, y la primera parte, «*el campo recoge ya en su seno su hermosura*», da motivo para una interesante clase de Botánica.

Después de haber estudiado el capítulo «El surco» de Gerchunoff, en la clase de lectura, Eva declara con espontaneidad: «Yo, señorita, antes leía porque algo estaba escrito, pero nunca pensé si un capítulo era hermoso, si había imágenes felices, si las descripciones eran naturales, exactas; en cambio, ahora, en seguida lo noto...»

Otras ratificaron la afirmación de la compañera.

Saben que para valorar el escrito, deben concentrar mucho la atención, y lo hacen con verdadero placer.

No hemos fijado fecha ni tema para la descripción que han de redactar, pero algunas están buscando el motivo... otras quieren leer lo que han compuesto y una de ellas que encontraba dificultades, llega radiante con la novedad: «Esta mañana, estaba precioso, pero ¡precioso! el jardín de enfrente; la fuente y el camino estaban hermosos; lo observé muy bien; ese es mi tema para la descripción.» Las cenizas volcánicas habían cubierto la ciudad con su tenue capa blanca.

Les agrada escribir, saben que tienen

que observar mucho y recoger sensaciones por medio de todos los sentidos, para relatar con exactitud lo visto, sin apartarse de la realidad.

Todas han ido preparando con *espontaneidad* su trabajo de composición.

Ni el tema ni el trabajo fueron impuestos.

Lo realizaron con placer; parece haberse despertado en ellas *la necesidad* de describir algo.

Observamos que algunas llegan más temprano, se reunen, y con gran entusiasmo leen sus composiciones.

Es que hay una enorme diferencia entre «*tener algo que decir*» y «*tener que decir algo*». Su comprobación es sencilla. Apliquémoslo a nosotros mismos: tener algo que decir, ¡cuánto esfuerzo consciente para callarlo!

Haced vivir al niño en contacto con la realidad y veréis ¡cuánto tiene que decir!

Pero en un momento cualquiera (que él juzgará, tal vez, arbitrario), cuando tiene deseos de mirar el sol o de jugar en el parque, porque el horario y el maestro lo dispongan, le ordenamos: Saquen el cuaderno; redacten la composición *Un día de lluvia*. ¿Cómo no sentir aversión a la composición?

Si el maestro es paciente, podrá realizar el mismo trabajo con provecho.

Entresacamos de nuestras notas:

13 *de junio*. Día característico.

Cielo: uniformemente gris.

La niebla todo lo envuelve.

La gran ventana abierta, muestra el paisaje.

Entran. Observan y espontáneamente alguien dice:

—«¡Qué lindo describir el día!»

—¡Mire, señorita! Apenas se distinguen los árboles; parece que los miráramos a través de una gasa blanca!»

—¡Describamos, señorita!

—Si ustedes quieren, dejamos en el cuaderno la descripción de este día.

—¡Sí! ¡Sí!

El silencio es absoluto. El *trabajo* así lo exige.

Todas escribimos. Las que se ponen en pie para observar, lo hacen sigilosamente, responsabilizándose de que podrían interrumpir el trabajo de la compañera.

Perla que tiene dificultades en la composición dice: «Yo miro, miro, pero me resulta difícil escribir lo que veo.» Leo su composición y hallo un progreso sorprendente. A partir de este día, ha escrito en una semana tres composiciones libres (una de ellas titulada *¡Miedo!*, la redactó en hora de conversación).

No se extrañe el maestro de los muchos escritos que le presentarán espontáneamente los niños. ¡Ellos tienen cosas sorprendentes para narrar!

Como deseamos seguir un orden, nos resistimos al deseo de destacar notas realmente interesantes, reveladas a medida que avanza la enseñanza, y que pueden dar lugar a estudios psicológicos y de Sociología, en la fuente viva, verdadera y siempre renovada: la niñez.

Llega ahora la tarea de la corrección.

Muchos de los trabajos ya son conocidos por los niños y piden que se lean, porque según ellos, están «muy bien» o «son muy lindos».

Temas:
- El fondo de mi casa.
- Mi jardín.
- Mi casa.
- La plaza Vélez Sársfield.
- Mi dormitorio.
- El jardín de enfrente.
- La casa-quinta.
- La estación Vélez Sarsfield
- La huerta.
- Una noche serena.

Una noche serena

El día había sido espléndido.

El gran sol abrasador inundaba la tierra...

Luego vino el atardecer... más tarde, la noche.

Era una hermosa noche de verano.

La luna, con su hermoso color plateado, se veía en el firmamento.

Un poco apartada de ella, una gran cantidad de estrellas la rodeaban.

Estas parecían lucecitas que se prendían y se apagaban.

El cielo tenía un hermoso color azul, pero muy obscuro...

Ya a la madrugada o mejor dicho a las 4 horas de la mañana, las estrellas desaparecían poco a poco.

La última en desaparecer fué la luna...

Entonces yo, haciendo una reflexión y en mi imaginación pensé, (suponiendo que la luna fuera la madre y las estrellas las hijas):

¡Claro las hijas se acuestan más temprano que la madre, por eso la madre luna es la última en desaparecer!...

Rosalía A. Bosi

Después de la lluvia

Desperté. La habitación, estaba iluminada apenas, por una luz turbia y triste.

La lluvia había cesado.

Me levanté y fuí a ver el fondo de casa.

La tierra estaba negra y húmeda; encontré unas manchas verdes que me sorprendieron, porque el día anterior no estaban; aparecieron durante la noche. Los pequeños arbolitos de mandarinas, tenían manchas de un color verde claro; eran hojas nuevas que se destacaban de las otras; pero no obstante y a la vez que estas crecían, otras se iban cayendo; así también son las personas!

Los manzanos estaban completamente desnudos y se movían lentamente. En un rincón el viento acumuló todas las hojas, parece que las quiso reunir todas allí, ya que no pudieron vivir juntas en las ramas de los árboles.

Los troncos de los árboles están blanqueados y resaltan maravillosamente sobre el negro triste de la tierra y el hermoso verde del césped.

Detrás de los árboles, las palomas están posadas sobre las cañas que se les ha puesto para su comodidad. Acurrucadas, la cabeza junto al cuerpo, miran tímidamente hacia afuera. Parece que estuvieran enojadas con la Naturaleza que no quiere darles calor.

Pero; qué asombrada me quedo al mirar el terreno vecino!...

Evoco aquel hermoso cuadro que había visto meses antes. Veo la pared cubierta de campanillas de todos colores y el terreno entero, hecho una hermosura.

Ahora, los arbustos desnudos, con ramas de un color triste, están tirados unos sobre otros; muchos están rotos, han sido víctimas del viento cruel que soplaba con furia durante la noche y ha dado muerte a estas inocentes vidas.

Las altas cañas se inclinan lentamente y luego vuelven hacia atrás, como queriendo resistir al viento que las obliga a que le hagan un gran saludo. Pero ellas son viejas, no tienen fuerzas y contínuamente están temblando.

Al mirar este cuadro pienso en la vejez, en mis pobres abuelitos que solos, viejos y enfermos tienen que resistir al mal tiempo que los azota.

Sara Szapu

Nota de la maestra. — Según narró en otra composición, los abuelitos están en Rusia y sufren muchísimo con el régimen soviético.

La plaza de Vélez Sársfield

Son las cinco. La plaza se halla poblada de gente, y los altos pinos ponen una nota de majestuosidad; los cipreses la adornan dándole un alegre aspecto.

La tranquila fuente despide agua por la boca del cisne que se encuentra en su centro. En el centro de la plaza hay un claro rodeado de bancos. De este despréndense numerosos caminos que la cruzan dividiéndola y formando lindísimos canteros.

Las hortensias siéntense algo así como pequeñas, casi humilladas, ante el regio rosal florecido que frente a ellas se levanta.

Un enorme árbol atrae a los niños, los que trepan a él ágiles, incansables...

A esa hora, la plaza parece como poblada por un regimiento infantil, que va, viene, salta, corre, como queriendo cumplir en poco tiempo una orden dada.

Es que la plaza, proporciona aire y diversión a todos, principalmente a los niños.

Tal es el cuadro que presenta la plaza de Vélez Sársfield el 22 de marzo a la tarde.

Ana LANCELLO.

Mi casa

Mi casa no es linda, ni es lujosa. Las habitaciones son grandes, ventiladas. El patio ancho, largo, lleno de plantas siempre verdes.

El fondo con sus árboles frutales, con una hamaca en la cual sueño que vuelo, vuelo tan alto, hasta perderme entre las nubes.

La pared severa y rígida de la derecha, semeja ser un gigantesco juez, meditabundo.

El rosal, siempre florido, asoma curioso sobre la pared del frente. Todo, todo, tiene para mí un encanto tan grato y familiar que no puedo describirlo.

Es el patio, mi compañero, mi testigo. Yo lo recorro cien veces al día, estudiando o contando las baldosas, o persiguiendo alguna mariposa inquieta.

En las noches de verano, nos reunimos en él, respirando el aire perfumado por las flores y contemplando el cielo estrellado.

Cuando la lluvia cae, vuelan mis pensamientos por los suntuosos palacios, por las pobres chozas. Al ver la hermosura fría de aquellos, y la pobreza de éstas, llénase mi corazón de ternura y cariño hacia esa casa que no es linda ni es lujosa, pero que es para mí la más agradable del mundo.

Cora GALLI.

Por rara coincidencia, dos alumnas habrán tratado un mismo tema.

Voluntariamente, leen sus trabajos las que desean, pero ni una sola quedará sin corrección. El horario tiene especificado un tiempo para esta tarea y la clase de Lectura, en caso necesario, se emplea para ello.

El alumno, lee su composición en voz alta, al frente del grado y al lado del maestro. Se nota, desde los primeros meses, que las faltas de concordancia, las descubren de inmediato en esta lectura y las corrigen ellas mismas; en los meses siguientes, estos errores desaparecen casi por completo.

Si la frase es larga y confusa, las compañeras desean corregir en seguida y la autora comprende que debe tachar el párrafo y construir otro, con frases más cortas y claras recordando el consejo de AZORIN: «decir una cosa después de la otra y no una cosa dentro de la otra».

El maestro lleva sus anotaciones.

En nuestra libreta, abriendo al azar encontramos:

Eva — Signos de admiración, mal trazados.

La preposición *de* mal empleada; lo nota y se corrige.

Bastante bien la narración.

María Juana — distinguía — mangueras — hoguera — asfixiado — Ortografía regular.

Se orientó en el sentido que convenía hacer el retrato del niño, aparte.

Corrigió el final.

Haydée — 1ra. frase mal construída (la corrige) 3er. párrafo, sin sujeto (completamente obscuro; después del comentario de las compañeras, lo nota y se corrige).

Hay una falla en la escritura de las sílabas bra — bre — bri — (corregiré individualmente).

Con estas anotaciones, el maestro puede trabajar con eficacia en Ortografía y Gramática.

La tarea de la corrección, es sin duda, un tanto pesada al principio, pero indispensable y eficacísima. Adelantamos a nuestros colegas que, después de los primeros meses se torna agradable.

En el próximo número, continuaremos con los *retratos* y las *narraciones*.

María Luisa ALBERTI. América G. REBAGLIATI.
Maestras de la Escuela Nº 2 del C. e. 18.

LA HORA DEL CUENTO, SEGÚN SARA C. BRYANT

I

No deis nunca un cuento *leído* al niño a quien hayais prometido *contarle* un cuento. El atractivo es muy diferente: muy inferior, en el primer caso. El narrador está libre y el lector sujeto: el libro en la mano y las palabras en la mente le atan. El narrador no ve su arte limitado por nada: se levanta o se sienta, libre de observar el efecto que causa a su auditorio, de seguir el texto o modificarlo; libre de utilizar sus manos, sus ojos, su voz para reforzar su expresión. Su espíritu mismo está más libre, porque, bien penetrado de su asunto, deja que las palabras acudan a sus labios sin restricción. De aquí que un cuento *narrado* sea más espontáneo que un cuento *leído*, por bien que se lea. Y, en consecuencia, la corriente simpática que se establece entre el narrador y su auditorio, que cuando se interpone el libro con sus precisas palabras.

A esta ventaja debe añadirse el encanto de la personalidad. Cuando nuestro espíritu está impregnado de un tema interesante, y lo vertemos sobre otro espíritu, éste aprovecha nuestro conocimiento y nuestro gusto por el tema. De aquí que una historia divertida resulte triplemente divertida en los labios de un alegre narrador que en las páginas de una revista. La corriente magnética de la personalidad es mucho más viva; los ojos se encuentran constante y naturalmente con los ojos; la expresión del que oye responde a la del que habla; el contacto es inmediato... De aquí también que para mayor eficacia de la maestra y mayor placer del niño, el arte de contar cuentos pueda proclamarse superior al arte de leerlos.

Es un arte tan bello y noble como antiguo. Los aedas griegos, cuyos cantos formaron la *Ilíada* y la *Odisea*; los intérpretes de las leyendas históricas que compusieron las *Gesta Romanorum*; los trovadores provenzales; los Minnesinger de Alemania; los bardos bretones, y nuestras abuelas, nietas de la insigne Maricastaña, no fueron sino continuadores de las generaciones de narradores nómadas, cuyo origen se pierde en la noche de los tiempos...

En el reinado de los niños, donde las madres son soberanas, la bella costumbre no se ha perdido nunca del todo. Pero desde aquellos remotos tiempos, nunca, acaso, como ahora, se ha estado propicio a reconocer su importancia como medio popular y legítimo de distracción.

A Fröbel corresponde el honor de haber sacado de nuevo a luz el *cuento*, advirtiendo su gran valor educativo. En el kindergarten, de la *hora del cuento,* participan todas las clases en sus diversos grados... Pero es preciso que aquella o aquel, de cuyos labios depende el éxito de esa hora, tengan el don, la gracia del narrador. Y que, su narración comenzada, se entregue a ella con pasión de artista, dejando a un lado toda preocupación dogmática. Sin esto, la *hora del cuento* será para el narrador un suplicio y para su inquieto auditorio... un narcótico.

II

Un cuento — repetimos —es una obra de arte, y su misión es la que a las obras de arte incumbe. Del mismo modo que un drama puede encerrar una tesis, pero ser ante todo una obra de arte, un cuento puede prestarse a exigencias secundarias; mas, por encima de todo, deberá ser considerado como tarea artística. Así, es verdad que pueden enseñarse a un niño, a través de los cuentos, interesantes detalles de la vida de las abejas o de la evolución de las plantas... ; pero si no se hace en el cuento *algo más,* el experimento será similar al de aquel que se sirviera de la Venus de Milo para hacer una demostración anatómica...

Lo mismo que una bella estatua o un buen cuadro, la misión de un cuento bello es gustar, encantar. Su parte en la economía vital es proporcionar un placer, un goce. Con él, ese despertar del espíritu que toda percepción de belleza produce en el hombre. Por el gozo, excitar y nutrir el espíritu: ¿no es ésta la función esencial del cuento en la Educación?

La mayor utilidad, pues, del cuento para el niño, consiste en la llamada al sentimiento eterno de lo bello, por el cual el alma humana,

[Sigue en la pág. 161]

LA PROA DE UN BARCO

Esta admirable página del esteta inglés, puede ser utilizada en clases de Lenguaje, de Moral y de Geografía.

La proa de un barco es sencillamente perfecta: es completa, sin esfuerzo alguno. El hombre que la hizo no supo que hacía algo bello, al doblar las planchas en curvas misteriosas que varían hasta lo infinito.

Bajo su mano, conviértese la proa en la imagen de una concha marina, cual si en su delicado perfil estuviera impreso el sello de los flujos de las grandes mareas y de las corrientes del Océano. El constructor, cuando todo está terminado, lo deja, sin un movimiento de orgullo: no es más que un trabajo sencillo; pero que impedirá la entrada del agua — y, desde entonces, cada plancha es un destino y lleva vidas de hombres tejidas en los nudos de su madera, como el velamen lleva en los pliegues su muerte. Y es también una maravilla, si se atiende a la magnitud de la cosa efectuada. Ninguna otra cosa salida de manos humanas ha producido tantos resultados. Cierto es que las máquinas de vapor y los telégrafos sirven para transportar y comunicar: levantan pesos por nosotros y llevan mensajes con menos trabajo del que se necesitaría a no ser por ellos. Sin embargo, esa economía de trabajo no constituye una facultad nueva: aumenta el poder que ya poseíamos. Pero en la proa del barco tenemos el don de otro mundo; a no ser por ella, ¡qué muros de cárcel nos pesarían más que ese bordado blanco y gimiente de las olas! ¡Cuán incompletos seres seríamos, encadenados, como Andrómeda, a nuestras rocas o errando a lo largo de las orillas sin fin, consumiendo nuestra energía sin poderla poner al servicio de nadie y languideciendo al devorar con los ojos las indomables olas! Los clavos que adhieren unas a otras las tablas de la popa de un barco son el remache de la fraternidad del mundo. Su hierro hace más que sacar al cielo sus rayos: conduce el amor a todo el derredor de la tierra...

John RUSKIN



EN LA DÁRSENA

OLEO POR J. SERRA

constantemente impulsada hacia nuevas curiosidades, marcha a su armónico desarrollo.

Por tanto, contar cuentos es, ante todo, arte de distracción. Como en el teatro, su objeto inmediato es el placer del auditorio. Su *placer*, primero; su *instrucción*, después.

Poco importa que la narradora, tras haber proporcionado a sus jóvenes oyentes un placer escuchándola, haya o no aumentado el caudal de sus conocimientos técnicos; el objeto supremo es alcanzado simplemente con intensificar la vitalidad del juvenil espíritu, al que ella ha procurado un ejercicio sano, abriendo nuevos horizontes a la imaginación, aumentando la intensidad de forma o de color del ideal de vida que se halla siempre en formación en el alma del niño.

Para saber si este beneficioso efecto se ha producido, bastará a la narradora estudiar en el rostro, en la expresión de sus oyentes las muestras de placer que la narración deberá despertar... Este placer, que es a veces como un encantamiento, produce inmediatamente dos resultados prácticos y apreciables: uno de ellos, el de establecer con toda sencillez la confianza entre el maestro y sus discípulos; el otro, el de constituir el mejor método para formar hábitos de atención. ¡Cuántas veces no se ha realizado el milagro de un chiquillo hostil o indiferente, conquistado por un cuento maravilloso!...

En el comienzo, la movilidad natural al espíritu de los jóvenes oyentes hace a veces que, en lo que a la escuela toca, los progresos de atención de los chicos sean un poco lentos. Mas al cabo de una semana en que los niños han oído con gusto un cuento cada día, el hábito de escuchar, de atender, se ha formado; también se ha asociado la idea de placer, de gozo, a la entrada en materia del narrador. Así, toda maestra, toda bibliotecaria — el *cuento* debería tener también un día a la semana por lo menos en el plan de las Bibliotecas populares—, que se ha tomado el trabajo de aprender a *bien contar un cuento,* puede dar por descontado el premio de una rápida y confiada simpatía de parte de los niños, así como en ellos el desarrollo gradual de la potencia de concentración y atención.

Estos son resultados rápidos y tangibles. Otros, más difíciles de alcanzar, pero más profundos, pueden derivarse del cuento. Estos dependen de la elección de materiales y del modo de utilizarlos.

III

¡La elección de materiales! Esto es, la selección de cuentos. Y ante todo, el *cuento de hadas.* ¿Por qué?

Porque la vieja Titania — digan lo que quieran sus detractores— es la abuela de todos los niños del mundo, y los bolsillos de sus ropajes están llenos de tesoros legados por los pasados siglos. Cerrándole la puerta, privamos a los niños de algo que les pertenece por derecho de herencia, de algo que los enlaza con los chicos de otras épocas, y que responde a sus propias necesidades como a las de las generaciones desaparecidas... Además, los chiquillos adoran los cuentos de hadas.

Si no hubiera otra razón para dárselos, ésta sería suficiente... Pero hay otras razones.

Entre ellas, el supremo poder de mostrar la verdad a través de bellas imágenes. Por medio de éstas, el instinto individual de cada niño asimila, mejor que de otro modo, la verdad. Las reglas elementales de la ley moral y los tipos generales de la experiencia humana son presentados por los cuentos de hadas a través de la poesía de sus imágenes, y aunque el niño, al parecer, es en la imagen en lo que se fija, la verdad penetra con ella en su espíritu y va a formar parte de su experiencia individual. Cada verdad así adquirida amplía e intensifica la capacidad de vida interior de la infancia, constituyendo asimismo un poderoso estimulante de la imaginación. La poesía y la sencillez, la rapidez y la elegancia de la mayoría de las leyendas y de los relatos folklorísticos son espléndida base de una cultura literaria. Por ello, en lo que concierne a los niños, ha dicho un famoso autor que «abandonar el elemento mitológico y feérico del cuento de hadas sería para la cultura intelectual una pérdida análoga a la que representaría para los anglosajones el abandono de la Biblia o de SHAKESPEARE.»

Otro género de cuentos de que no se debe prescindir es el del cuento burlesco o *cuento de nodriza*, el cuento divertido y simple, destinado especialmente a los chicos más pequeños. Bajo su aparente tejido de absurdos va con frecuencia una moral práctica y son dignos de la predilección que generalmente les conceden los niños. Su principal valor reside, naturalmente, en las propiedades tónicas del buen humor. Estas propiedades, deseables siempre, no son en ninguna parte tan deseables como en la escuela. Una risa alegre, sin rastro de ironía ni de amargura, nos hace siempre bien... Y los niños son quienes más necesitan de la alegría. Por ella, en ella, cada cuerpecito se sustrae por un momento a la presión que ejerce la atmósfera escolar y se reclina confortablemente en una especie de reposo moral.

Además, para los chicos como para los grandes, el *humor* restablece las cosas de la vida en sus verdaderas proporciones, calmando la imaginación, que un exceso de poesía llevaría demasiado lejos. ¿Qué

mejor profesor que la sátira de nuestros errores, de nuestros vicios? ¿Qué lección más sugestiva que la exageración de nuestras tendencias habituales? El buen sentido oculto tras las fantasías del humor existe en las creaciones de los grandes humoristas.

Sólo *para divertir*, he aquí la primera razón de ser del cuento de nodriza. La segunda es la moral eterna que se guarda en la diversión.

IV

Según Sara C. BRYANT, lo que importa sobre todo en la narración oral, en el cuento es la rapidez de la acción. Que siempre *esté sucediendo* algo. Que cada párrafo del relato sea un acontecimiento. Que no se pierda el tiempo en explicaciones ni en descripciones pintorescas o sentimentales. No se trata de lo que los personajes pensaron o sintieron, sino *de lo que hicieron*. Todos los acontecimientos deben formar una cadena de eslabones bien enlazados...

Entre los sencillos elementos que forman un cuento para niños, uno de los más preciosos es cierta tonalidad, no exagerada, de misterio. Ved, por ejemplo, en el cuento de *Nevadita y los enanos*. Hay en él cosas enteramente familiares al niño: una casa, un comedor, una mesa, unos platos, unas camitas... ; pero el misterio envuelve todos estos elementos, ya que no se trata de los platos, camitas, mesa y casa de las gentes vulgares, sino de las que usan los enanos, personajes desconocidos y misteriosos...

Un tercer elemento característico y favorable consiste en una cierta cantidad de repeticiones. Ya veremos por qué.

No importa repetir que los mejores cuentos para niños, los que más han de gustarles, son aquellos que guardan estas tres características: primera, acción rápida y seguida; segunda, imágenes familiares impregnadas de misterio y maravilla, y tercera, repeticiones en mayor o menor grado.

No es difícil comprender por qué tales cualidades gustan a los chiquillos. La primera — *rapidez de acción* — se encuentra en todos los cuentos... que son de veras cuentos. La preferencia del niño prueba solamente que su instinto natural es más certero que el gusto formado más tarde en él por la cultura artificial.

La segunda cualidad — cosas familiares — es cosa de sentido común. ¿Cómo podría la imaginación crear un mundo nuevo sino con los materiales del antiguo? Las imágenes extrañas debilitan el interés y producen confusión en el espíritu; las imágenes familiares — trasportadas al dominio de la fantasía — lo despiertan y satisfacen.

En fin, el encanto de la *repetición* para los niños consiste en algo más difícil de analizar, porque entran en ello elementos diversos. Pueden destacarse, sin embargo, con toda claridad, uno o dos de ellos. Acaso, ante todo, el halago sutil de un sentimiento inesperado de comprensión perfecta. Cuando el espíritu infantil, siguiendo con actividad apresurada una nueva sucesión de pensamientos, llega de pronto a una expresión o a un epíteto ya sabido, siente una satisfacción análoga a la que producen en una persona mayor las notas familiares y bien amadas de un aire conocido entre un largo programa de música nueva. Cuando hemos puesto toda nuestra buena voluntad en el esfuerzo para comprender una armonía demasiado moderna, plena de disonancias, y la orquesta ataca una sonata del viejo BEETHOVEN, nuestros nervios se apaciguan y nuestro espíritu se goza en esta conclusión: «Yo conozco eso; yo lo he oído ya.»

En los cuentos para chicos, cada repetición acentúa la nota familiar, excita el sentido humorístico y facilita el esfuerzo de atención.

¿Cuál es la primera cualidad exigida al narrador? Esta: nadie puede describir un cuadro que no ha comprendido. No se puede dar lo que no se tiene. Ante todo es preciso *poseer*.

El narrador debe, pues, asimilarse el cuento para poder contarlo. Debe haber vibrado a su contacto antes de pretender que a su voz vibre el espíritu infantil...

Tiene además el narrador que atenerse a esta regla invariablemente: no contar nunca un cuento que a él, que a ella, no le guste. Porque a los niños tampoco les gustará.

Hay que poseer enteramente, hay *que saber* el cuento. Esto parece cosa sencilla; mas, ¡ay!, no es preciso oír a muchos narradores para desprenderse de esta ilusión.

La palabra vacilante, la omisión de un nombre o un incidente, el volver atrás para recordar cosas olvidadas, la repetición involuntaria, la falta de intensidad y gracia, son defectos que estropean el cuento más bello y que se observan con gran frecuencia. Y son, simplemente, falta de dominio, de posesión.

Es preciso conocer el asunto hasta en sus menores detalles, asimilarlo de tal manera, que venga a ser como una experiencia personal. En sus rasgos esenciales debe presentarse tan claro al espíritu, que el narrador no tenga que hacer ningún esfuerzo de memoria, sino dejarle simplemente que brote de sus labios con la libertad inconsciente del recuerdo.

Pero una tal asimilación no quiere decir memoria sólo. El esfuerzo de la memoria destruye la libertad de reminiscencia, quita espon-

taneidad y sustituye el imperio de la idea por el imperio de la forma. Saber «de memoria» las palabras es, pues, una esclavitud; dominar el asunto una libertad.

Y ante todo, entre el narrador y su auditorio debe reinar una «seria sinceridad».

Estas dos palabras no quieren decir ausencia de ficción. Significan estrictamente que el narrador debe testimoniar un real interés por su relato, que debe lealmente admitir por el momento la existencia de las hadas, los héroes, los niños o los bichos que son elementos del cuento. El auditorio debe sentir que el narrador vibra con él, al unísono. Sin ésto no será completo, triunfal, el éxito del narrador.

Muchos maestros no saben que para enseñar a los niños hay que tratarlos como a niños. — Rabindra Nath Tagore.

LETRAS Y ARTES

EL NIÑO EN LA LITERATURA ARGENTINA

I

Sarmiento. Miguel Cané, Joaquín V. González. Eduardo Wilde. Eugenio Cambaceres. César Duayen. Alvaro Yunque.

Felizmente, hay maestros que quieren desempeñar con eficacia su misión y en su afán de penetrar en el alma infantil, vuelven sus ojos a la Ciencia y el Arte, que en estos momentos están empeñados en la tarea de observar la vida del niño y sorprender sus más sutiles expresiones.

Es ya un lugar común, decir que en nuestro país, ni escritores ni poetas se han ocupado del niño. Otros temas han sido tratados con preferencia, claro está, pero no podemos negar que a veces con emoción muy honda nuestros artistas se han acercado al niño y descubriendo muy delicados matices de su alma, nos han regalado trozos dignos de ser leídos y meditados. Si no hemos hecho ni lo uno ni lo otro, la culpa es nuestra, no de ellos.

Con real deleite, SARMIENTO quita asperezas a su pluma para referirnos la infancia de su querido y malogrado Dominguito.

Interpreta el alma del niño y sus necesidades con magnífica lucidez, y sus páginas pletóricas de cariño paternal, nos hacen vivir la

existencia de un niño vivaz, apasionado, preguntón y rebelde, un niño muy nuestro.

Al lado del gran maestro americano, fué feliz el pequeño que pudo realizar sin trabas, en toda su amplitud, su vida infantil.

El aguerrido luchador, el acerado polemista, el Sarmiento de los formidables combates, hase trocado, por la gracia de un cariño infantil, en un dulce y tierno prosista. Vayan a beber en esas páginas, que no pueden llamarse precisamente de Educación nueva, los que sienten tan estúpido terror al pensar que en días no lejanos, programas, exámenes y horarios dejarán de obrar como *cucos* en la vida de maestros y alumnos.

Menos espantajos, pero más luz en la conciencia, parece decirnos el chiquillo de Yungay.

Asistir al desenvolvimiento de la vida de un niño a través de las sugestiones de un espíritu selecto, es siempre altamente provechoso para un educador. Seguir día a día sus pasos, viendo cómo reacciona ante tal o cual acontecimiento, ante esta o aquella lección recibida de labios adultos, es interesante en alto grado, porque el campo de nuestra propia observación se amplía y a la par que muchas dudas se desvanecen, nacen otras, manteniendo siempre nuestro espíritu en saludable inquietud.

Meditemos ahora sobre las páginas de esos libros que, como *Juvenilia* y *Mis montañas* nos ofrecen, cual magnífico regalo, el panorama rico en colorido de dos almas niñas, pequeños vasos depositarios del chispeante ingenio de Cané y del talento esclarecido de González.

Ya probados por la Vida, confiesan ambos —fuertes luchadores dotados de buenas armas— que vuelven sus ojos a los días lejanos de la infancia para descansar en sus recuerdos. ¡Qué advertencia para los maestros de tantos míseros chiquillos! ¡Qué conmovedor ¡alerta! para quienes juegan, despreocupadamente, al juego terrible de moldear espíritus!

En *Juvenilia,* a través de los recuerdos del escritor, seguimos al niño que urde mil artimañas para enmudecer la campana que a las cinco horas lo arranca del lecho; que sazona la mala comida del internado con un chiste feliz; que para huir del fastidio echa a volar su fantasía aun a riesgo de ahogar su buen gusto innato con la lectura de ridículos engendros; que penetra en los obscuros rincones del alma humana cuando «comprende que tras las sombras ostensibles de la vida claustral, había *des acommodements,* no sólo con el cielo, sino con las autoridades temporales de la tierra»; que es capaz de velar al viejo director achacoso, porque lo sabía bueno y crédulo; que respeta

al gran Amadée JACQUES, con quien entra en el Colegio un ansia muy grande de mejoramiento y ante cuya indiscutible superioridad no valen desplantes ni baladronadas; que sale de la encerrona estremecido de angustia, para volver a ella víctima de su temperamento inquieto; que bebe aire y luz, a plenos pulmones, en los días inolvidables de la Chacarita y que al despertar de su adolescencia, comprende que ya no puede vivir en el Colegio, soportando castigos y oyendo consejos que lo exasperan.

Miguel CANÉ, que escribió su mejor obra inspirado en los días de su infancia, contínuamente se sintió atraído por el niño. Ya en 1880, en «Bebé en el circo», lo tenemos embelesado frente a un niño que goza con las piruetas de los payasos y los *clowns* y en esa página, así como en la que dedica a comentar el *David Copperfield,* se siente fuertemente preocupado por la niñez miserable y dolorida que deambula por el mundo. Dice refiriéndose a David: «En él están concentradas todas las teorías, todos los hondos problemas sociales; hay más elocuencia en su carita macerada, en sus pies deshechos, en su acento preñado de lágrimas comprimidas, que en todos los apóstrofes de ROUSSEAU.» Probablemente SARMIENTO, el gran maestro de la generación del 80, sembró en los espíritus de CANÉ y WILDE, esa noble preocupación por el niño.

En *Mis montañas,* Joaquín V. GONZÁLEZ, vierte la miel más preciada de su espíritu escogido. Llevándonos de la mano y luego de colocarnos en el magnífico escenario donde se meció su cuna, juega con nuestra emotividad diciéndonos sus alegrías y sus dolores de niño.

Aquí, lo vemos inquieto y bullanguero frente a la tierna maestrita de doce años que vacila entre un deber y un gusto: el deber de consolar a su madre y el gusto de jugar un rato con sus discípulos. Allí, marcha por un angosto sendero, en pos de los nidos, de los panales y de la sabrosa *doca,* para volver al hogar, harto de miel y fruta, con la ropa hecha jirones, trayendo como prenda de cariño, para los que esperan la vuelta, muchas y lindas flores serranas. Abandona muy luego tan hermosas excursiones, víctima ya de la maldad de los grandes, que ensombrecen su alma, inoculándole un sentimiento confuso de miedo que lo retrae y apoca. Los brutales caudillejos que perseguían al padre, nunca soñaron que una frase del entonces pequeño espectador, inmortalizaría su hazaña. «¡Oh, tiempos dolorosos! Cuánta amargura vertieron en mi corazón, que despertaba! ¡Cuánta sombra en mi imaginación, que ensayaba sus vuelos en medio de un Naturaleza tan rica y fecunda!» Les queda la gloria de haber iniciado en el dolor a uno de los más ilustres argentinos.

El niño dolorido, libre ya de la garra de los hombres, vuelve a hallar el camino de la felicidad al retornar con los suyos al seno de la Naturaleza que tanto ama. Por ahí le tenemos, en veloz carrera hacia su casa serrana; mezclándose con los grandes en las cosechas; bebiendo de un sorbo el corazón de hermosas sandías; iniciándose en la oratoria con desastrosos resultados para su amor propio y escapando de las iras del bisabuelo, que le sorprendiera en trance de arrancar un hermoso racimo, con el cual se había encaprichado una primita, dueña de su corazón de siete años. Improvisado jardinero trabaja con fruición, y viendo alegres a sus padres no siente fatigas ni encuentra obstáculos invencibles en su labor. Feliz en su hogar del Famatina, también lo fué en la modesta escuela, donde tuvo la fortuna de hallar un «hombre de semblante duro y terco, pero de alma sensible y cariñosa». Es una página hermosa la que González dedica a su maestro. ¡Sabio el maestrito de aldea que henchió de grandes ideales el corazón del niño y sabio pedagogo el padre que no ahorró fatigas al chiquillo, en su afán de meterle bien adentro en el alma la visión de las hermosísimas y grandiosas montañas de La Rioja!

No nos causa extrañeza, no, que el niño que llora oyendo a la «mamá Leonita» los fantásticos relatos donde gime todo el dolor y canta toda la triste poesía de una raza primitiva y moribunda; que se estremece al oír las voces de la montaña ruda y misteriosa; que deja volar su fantasía jugando con sus blancos ropajes; que se deleita aspirando el perfume de sus flores; que espía los pasos del alado morador de sus cumbres en la puerta misma de su vivienda y que contempla extasiado la audacia de los fuertes y ágiles cazadores de guanacos, hombre ya, se dé todo entero a la obra grandiosa de hacer patria, formando conciencias y corazones argentinos.

Vayamos a hurgar el alma de los duendecillos que deben su existencia a un momento de inspirada observación o a un hermoso sueño de mejoramiento social.

Un espíritu noble y tierno, que luchó siempre por no parecerlo, huyendo de la sociedad de los grandes, vase a refugiar junto a un pequeñuelo y desde el sagrario elegido, deja hablar a su corazón con una elocuencia que conmueve.

Eduardo Wilde está decidido a desenmascararse y «para probar a los mentecatos que sabe sentir», da vida a una figura infantil de gran relieve: «...con el *Tini* de Wilde, los niños argentinos entraron triunfalmente en la Literatura. El dolor de aquel chiquillo asfixiado por el crup ha conmovido muchos corazones y ha empañado muchos ojos» dice Aníbal Ponce. En *Tini* vierte toda la ternura de su alma

exquisita, el tímido que esconde su riqueza emotiva tras la máscara de una ironía a veces cruel. WILDE siente al niño con gran delicadeza y al hablar de él, seguramente es cuando mejor nos muestra su alma.

Eugenio CAMBACERES publica en 1885 la novela *Sin rumbo* que hace enrojecer de indignación a la sociedad porteña, por su realismo y osadía. Y bien; después de varios capítulos en los cuales se atropellan escenas crudísimas donde la Carne canta ásperamente su monocorde canción, comienza el espíritu a resurgir merced al prodigio de una presencia infantil. La pequeña Andrea conduce al camino del Deber al padre estragado que antes sólo acudía al llamado del Placer. Ahora trabaja y se desvive por «Ella, la dulce criatura que le había enseñado a amar y a perdonar, a no ver sino lo bueno en los demás, a buscar lo honrado y lo puro de los otros, como buscan los pulmones el oxígeno del aire.» Las gracias y mimos de la pequeña, hicieron útil y buena una existencia sin horizontes y su presencia puso un anhelo de cielo, en una vida vivida a ras de tierra.

La figura infantil quizá más luminosa de nuestra Literatura, es la de Stella, la dulce baldada que da nombre a la novela de CÉSAR DUAYEN. No juzgo la obra. Sigo la huella de la pequeña Dolorosa, que pasa dejando, en los corazones de grandes y chicos, semillas de resignación y bondad y ante cuyos ojos celestes se alejan los malos pensamientos y se desmenuzan los escollos. Emana de esta obra una sedante dulzura y aun cuando la vida nos va diciendo que muy otra es la realidad, muchas veces reconforta volver el pensamiento hacia páginas que nos muestran cuál debiera ser la influencia de la niñez, en una sociedad donde los adultos, menos atentos al juicio ajeno, tuvieran oídos más sensibles a los rumores interiores.

Sin piedad ninguna, con satisfacción diría yo, ALVARO YUNQUE nos sume en el Infierno del dolor infantil. Creo que no ha escapado a su sagacidad de buen observador, una sola de las muchísimas formas inventadas por la bestialidad de los grandes para tiranizar a los pequeños. Los chicos de YUNQUE son los modernos mártires de una sociedad que vive en asalto constante y en la cual el que no tiene garras, lamenta haber nacido. Sacrificados en el altar de la incomprensión o la maldad, defienden estoicamente su fe y antes que adjurar de su credo, realizan, frente a los ojos asombrados de sus verdugos, heroicos sacrificios. Si la fuerza los vence, si la vida enlodada de los mayores contagia la pureza de las suyas, queda bien patente, en muchos de sus pobres cuerpecitos, la señal de la tremenda lucha sostenida en defensa de sus espíritus. Mientras el supremo argumento sea la Fuerza y haya muy pocos jueces capaces de fallar contra-

riando sus designios, tendremos que aceptar como reales los espantosos cuadros que pinta la pluma rápida, cortante y amarga de Alvaro Yunque. ¿Que ruboriza pensar que aquí ocurra eso? ¿Que el corazón se encoge cuando pasa a nuestro lado, pálida y desmelenada, la pobre Bicho Feo? ¿Que muchas veces al acariciar a un chiquillo querido se interponen entre nuestros dedos y sus cuidados cabellos, la cabezota rapada de Zenón, la fea y amarillenta carita de Josefina, la triste figura de Bolo? ¿Que nos causan remordimientos la mirada clara y valiente de Fernando Leal, la entereza de Luchín, la intrepidez de David? ¿Que es horrible imaginárselo a Pucho pidiendo perdón, a Adela recibiendo golpes, a Quico implorando un juguete? ¡Sí, indudable! Pasa la doliente caravana de criaturas y los grandes nos sentimos empequeñecidos, menoscabados y más nítida que nunca resplandece la verdad de la terrible sentencia: «Quien no estudia las miserias de los niños, y estudiándolas, no las suaviza, es indigno de llamarse hombre.»

María L. Berrondo.
Maestra de la Escuela Nº 3 del C. e. 19.

EL NIÑO DESCALZO

Por un caminito de la montaña, iba don Juan. La ciudad se veía a lo lejos. Por el camino, hacia la ciudad, iba un niño descalzo. El niño trae sobre las espaldas un haz de leña; va encorvadito. Al oir pasos ha levantado la cabeza. Camina despacito el niño. No puede llevar la carga que le abruma. ¿Son las iniquidades que cometen los hombres con los niños lo que lleva sobre sus espaldas este niño? Son los dolores de todos los niños; de los niños abandonados, de los maltratados, de los enfermos, de los hambrientos, de los andrajosos. Son los dolores del niño que duerme aterido en el quicio de una puerta; del niño alimentado con leches adulte-hoscas; del niño encerrado en aposentos lóbregos; del niño encarcelado; del niño sin alegrías y sin juguetes... El niño del haz de leña ha hecho un esfuerzo para levantar la cabeza. Sus pies descalzos estaban sangrando. Don Juan ha tomado al niño y lo ha sentado en sus rodillas. Don Juan le va limpiando sus piecesitos. El niño tenía al principio la actitud recelosa y encogida de un animalito montaraz caído en la trampa. Poco a poco se ha ido tranquilizando; entonces el niño le toma la mano a don Juan y se la va besando en silencio. ¿Qué le pasa al buen caballero que no puede hablar? A lo lejos, sobre el cielo azul, destaca la ciudad. Se ve el huertecito de un convento, la casa del maestro.

AZORÍN.

POEMAS DE LA MADRE

A doña Luisa F. de García Huidobro.

1. — Me ha besado

Me ha besado profundamente y ya soy otra; otra, por el latido que duplica el de mis venas; otra, por el aliento que se percibe entre mi aliento.

Mi vientre ya es noble como mi corazón, más noble que mi corazón... hasta encuentro en mi hálito una exhalación de flores: ¡todo por aquel que descansa en mis entrañas blandamente, como el rocío sobre las hierbas!...

2. — ¿Cómo será?

¿Cómo será? Yo he mirado largamente los pétalos de una rosa y los palpé con delectación. Querría esa suavidad para sus mejillas. Y he jugado en un enredo de zarzas, porque me gustarían sus cabellos así, obscuros y retorcidos. Pero no importa si es tostado, con ese rico color de las gredas rojas que aman los alfareros, y si sus cabellos lisos tienen la simplicidad de mi vida.

Miro las quiebras de las sierras cuando se van poblando de nieblas y hago con la niebla una silueta de niña, de niña dulcísima, que pudiera ser eso también.

Pero, por sobre todo, yo quiero que mire con el dulzor que él tiene en la mirada, que tenga el temblor leve de su voz, cuando me

hable, pues en el que viene quiero seguir amando a aquél que me besó profundamente.

3. — *Sabiduría*

Ahora sé para qué he recibido veinte veranos la luz sobre mí y me ha sido dado que cortara las flores por los campos. ¿Por qué, me decía en los días más bellos, este don maravilloso del sol cálido y de la hierba fresca?

Como al racimo azulado me traspasó la luz para la dulzura que entregaría. Este que en el fondo de mí está haciéndose gota a gota de mis venas, éste era mi vino y mi miel.

Para éste yo recé, para traspasar del nombre de Dios mi barro, con el que se haría. Y cuando leí un verso con pulsos trémulos, para él me quemó como una brasa la belleza, porque recoja de mi carne su ardor inextinguible.

4. — *La dulzura*

Por el niño dormido que llevo, mi paso se ha vuelto sigiloso. Y es religioso todo mi corazón desde que va en mí el misterio.

Mi voz es suave, como por una sordina de amor, y es que temo despertarlo.

Con mis ojos busco ahora en los rostros el dolor de las entrañas, para que los demás miren y comprendan el por qué de mi mejilla empalidecida.

Hurgo con *miedo de ternura* en las hierbas donde anidan codornices. Y voy por el campo silenciosa, cautelosamente, porque ahora creo que árboles y cosas tienen hijos dormidos sobre los que velan inclinados.

5. — *La hermana*

He visto una mujer abriendo un surco. Sus caderas están henchidas, como las mías, por el amor, y hacía su faena curvada sobre el suelo.

He acariciado su cintura, y la he traído conmigo. Beberá la leche espesa de mi mismo vaso y gozará de la sombra de mis corredores, puesto que va grávida de gravidez de amor. Y si mi seno no es generoso, mi hijo allegará al suyo, rico, sus labios.

6. — *El ruego*

¡Pero no! ¿Cómo Dios dejaría enjuta la yema de mi seno, si El mismo amplió mi cintura? Siento crecer mi pecho, subir como el agua en un ancho estanque, calladamente. Y su esponjadura echa sombra, como de promesa, sobre mi vientre.

¿Quién sería más pobre que yo en el valle si mi seno no se humedeciera?

Como los vasos que las mujeres ponen para recoger el rocío de la noche, pongo yo mis senos ante Dios; le doy un nombre nuevo, le llamo *El Henchidor*, y le pido para ellos el licor de la vida.

¡Todo el amor de mi corazón suba a enriquecer mi pecho, para aquel que llegará buscándolo con sed!

7. — *Sensitiva*

Ya no juego en las praderas y temo columpiarme con las mozas. Ya soy como la rama con fruto. Estoy débil, tan débil que el olor de las rosas me hizo desvanecer esta siesta, cuando bajé al jardín.

Y un simple canto que viene en el viento o la gota de sangre que tiene la tarde en su último latido sobre el cielo me turban, me anegan de dolor. De la sola mirada de mi dueño, si fuera dura para mí esta noche, podría morir.

8. — *El dolor eterno*

Palidezco si él sufre dentro de mí; dolorida voy de su presión recóndita, y podría morir a un solo movimiento de éste que está en mí y a quien no veo.

Pero no creáis que únicamente me traspasará y estará trenzado en mis entrañas mientras lo guarde. Cuando vaya libre por los caminos, aunque esté lejos de mí, el viento que lo azote me rasgará las carnes y su grito pasará también por mi garganta, que por siempre mi llanto y mi sonrisa comienzan en tu rostro, hijo mío!

9. — *La quietud*

Ya no puedo ir por los caminos; tengo el rubor de mi ancha cintura y de la ojera profunda de mis ojos. Pero traedme aquí, poned aquí, a mi lado, las macetas con flor, y tocad la cítara largamente, pues yo quiero para él anegarme de hermosura.

Pongo rosas sobre mi vientre, digo sobre el que duerme estrofas eternas. Recojo en el corredor hora tras hora el sol acre. He de destilar, como la fruta, miel, pero hacia mis entrañas. La luz colore y lave mi sangre. Para lavarla también, yo no odio, no murmuro. ¡ Amo, solamente amo! Que estoy tejiendo en este silencio, un milagroso cuerpo, con venas y rostro, y mirada, y depurado corazón.

10. — Imagen de la tierra

No había visto antes la verdadera imagen de la Tierra. La Tierra tiene la actitud de una mujer con un hijo en los brazos, con sus criaturas (seres y frutos) en los anchos brazos.

Voy conociendo el sentido maternal de todo. La montaña que me mira también es madre y por las tardes la neblina juega como un niño por sus hombros y sus rodillas...

Recuerdo ahora una quebrada del valle. Por su lecho profundo iba cantando una corriente, que las breñas hacían todavía invisible. Yo soy como la quebrada; siento cantar en mi hondura este pequeño arroyo, y le he dado mi carne por breña hasta que suba hacia la luz.

11. — Palabras al esposo

Esposo, no me estreches. Lo hiciste subir del fondo de mi sér como un lirio de aguas. Déjame ser como una agua en reposo. ¡ Amame, ámame ahora un poco más! Yo ¡ tan pequeña! te duplicaré por los caminos; yo ¡ tan pobre! te daré otros ojos, otros labios, con los cuales gozarás el mundo; yo ¡ tan tierna! me hendiré como un ánfora por el amor, para que este vino de la vida se vierta de mí.

¡ Perdóname! Estoy torpe al andar, torpe al servir tu copa; pero tú me henchiste así y me diste esta extrañeza con que me muevo entre las cosas.

Séme más que nunca dulce. No remuevas ansiosamente mi sangre, no agites mi aliento.

¡ Ahora soy sólo un velo; todo mi cuerpo es solamente un velo bajo el cual hay un niño dormido!

12. — La madre

Vino mi madre a verme; estuvo sentada aquí a mi lado, y, por primera vez en nuestra vida, fuimos dos hermanas, que hablaron del tremendo trance.

Palpó con temblor mi vientre y descubrió delicadamente mi pecho. Y al contacto de sus manos me pareció que se entreabrían con suavidad de hojas mis entrañas y que a mi seno subía una onda láctea.

Enrojecida, llena de confusión, le hablé de mis dolores y del miedo de mi carne; caí sobre su pecho: ¡y volví a ser de nuevo una niña pequeña que sollozó en sus brazos del terror de la vida!

13. — El amanecer

Toda la noche he padecido, toda la noche se ha estremecido mi carne por entregar su don. Hay el sudor de la muerte sobre mis sienes; pero no es la muerte, ¡es la vida!

Señor, te llamo ahora Dulzura Infinita, para que lo desprendas blandamente de la red de mis vísceras!

Nazca ya y mi grito de dolor suba en el amanecer, trenzado con el canto de los pájaros.

14. — La sagrada ley

Dicen que la vida ha menguado en mi cuerpo, que mis venas se vertieron como los lagares; mas yo siento el alivio del pecho después de un gran suspiro.

— ¿Quién soy yo, me digo, para tener un hijo en mis rodillas?

Y yo misma me respondo:

— Una que amó, y cuyo amor pidió, al recibir el beso, la eternidad.

Me mire la Tierra con este hijo en los brazos y me bendiga, pues ya estoy fecunda y sagrada, ¡como sus palmas y como sus surcos!

Gabriela Mistral.

LOS MÚSICOS ROMÁNTICOS

Es corriente la ligera creencia de que unos mismos ideales y semejantes entusiasmos unían en idéntico credo a los artistas románticos. Naturalmente, había entre ellos un factor común en virtud del cual aquel título podía cobijar su pluralidad. La reverencia a ciertos dioses mayores de la Música o de la Poesía era otro de los lazos de unión, aunque mucho menos general. La mayor o menor fidelidad a los principios establecidos era, en cambio, el punto principal de discordancia.

Temperamentos e inteligencias tan dispares como BERLIOZ, SCHUMANN, LISZT, BRAHMS y WAGNER comulgaban en BACH, GLUCK y BEETHOVEN. Otros, como CHOPIN, se pasaban bastante bien sin esa trinidad, y exaltaban de mejor grado a MOZART y a los italianos. Alguno — el propio WAGNER — veía en WEBER su PETRARCA. Tal cual seguía de cerca a un músico hoy olvidado, HUMMEL, cuya influencia fué tan extensa como curiosa.

Había, en síntesis, una derecha y una izquierda en el movimiento romántico de la segunda época — la época de Luis Felipe, aproximadamente, hasta la caída del segundo Imperio —. La orilla izquierda era la capitaneada por los más fogosos paladines: BERLIOZ, LISZT y WAGNER. El otro grupo, sintiéndose un poco atemorizado por los excesos de éstos, pretendía tener hacia algunos principios clásicos un respeto que consideraban vejado por aquéllos, y en honor de esos principios se mantenían en una mesurada reserva. MENDELSSOHN y SCHUMANN fueron los primeros, añadiéndoseles en seguida BRAHMS con su neoclasicismo a lo Thorwaldsen.

Pocas cosas hay en la historia de la Música más curiosas que las relaciones que guardaban entre sí esos artistas románticos; verlos unirse en virtud de sus entusiasmos literarios, políticos y religiosos —

bien conocidos son esos credos —, y verlos luego poner entre sí prudente distancia al entrar en terrenos puramente musicales, y esa diferencia, que a veces llega a la frialdad en sus relaciones amistosas, se basa en preocupaciones frecuentemente infundadas.

Schumann y Liszt son dos de los casos más definidos. Estamos en el momento en que removiéndose a fondo los cimientos clásicos de la forma, buscan uno y otro, guiados de su pura intuición, las nuevas bases en que han de asentarse las construcciones futuras.

Ambos ponen tal interés en expresar musicalmente sus propias impresiones poéticas o sentimentales — de índole más compleja a veces —, que de sus obras brota el «impresionismo musical»; de un modo más bien contemplativo, pictórico, en Liszt, o analítico, psicologista, en Schumann. Se ve a ambos profundamente preocupados por hallar el nexo interior que enlace a esos pequeños cuadritos en que se fragmenta la Música, y se ve a los dos buscar ese lazo en un principio clásico: el de amplificar un tema.

Pero esta cuestión presenta dos aspectos: el tema se desarrolla de un modo continuo, evolucionando merced a su propia sustancia; esto es el *durchfuhrung*, o sea el *desarrollo temático*. O bien se le modifica en su aspecto por trozos sueltos; esto es la «variación». Compréndase que el romántico sigue uno u otro procedimiento guiado por un principio de acción literaria o sentimental (el programa); en el primer sistema se mueve Liszt, haciendo nacer la escuela del *leit-motif*, en la que de tal modo se desenvolvió Wagner, y que, llevada a un exclusivismo sistemático, encuentra a la «célula» franckiana, ya perceptible desde Bach.

Schumann prefiere el segundo de esos sistemas. Casi sin excepción, sus obras pianísticas lo demuestran, consiguiendo con varia fortuna la ponderación y el equilibrio.

Uno y otro, esos compositores confiaban más en su temperamento y en sus dotes de improvisación que en un conocimiento profundo y meditado de la ciencia de la composición. Liszt, al comenzar su carrera de virtuoso, se encontraba con el género de moda de las «variaciones brillantes» y «variaciones de concierto». Inclinado desde muy joven a la especulación en el terreno de la forma, intentó, con gran éxito para lo futuro, comenzar esas variaciones (frecuentemente sobre temas de óperas en boga) con una «intrada», acabándolas con un «finale» y ligándolas por medio de motivos derivados de la introducción. En sus tempranas *Fantasías dramáticas* desarrolla ese principio; más tarde concreta el plan merced a dos temas bien contrastados, de cuyo conflicto nace la posibilidad de un desarrollo dramático, y luego los desenvuelve

libremente de acuerdo con las peripecias de «programa». Se ve bien en qué se acerca y en qué se aleja del plan clásico de la sonata. Cuando, en consonancia con esas ideas, escribe su *Sonata en si menor* (que dedica a SCHUMANN), se ve que tal sonata es fruto del mismo árbol que produjo los *Poemas sinfónicos.*

Las series de variaciones que constituyen la obra pianística de SCHUMANN, tienen un nexo interior mucho menos fuerte. En casi todos los casos, simplemente es el tema lo que da unidad a la obra, que, un poco solapadamente, se adorna con un título general para producir esa idea. Tal es el caso del *Carnaval,* que SCHUMANN compuso por trozos sueltos, sin propósito de unirlos, y que luego combinó de la manera más propicia para los contrastes. Tal obra, llena de intenciones ocultas y de simbolismos a lo Juan Pablo, denota la fuerte admiración del músico por el poeta. En su lectura decía SCHUMANN haber aprendido todo el contrapunto (no mucho, en verdad) que necesitaba, y de ella le entraron deseos de expresar en música lo inmusical por procedimientos estrechamente afines a los de Juan Pablo, que HEINE definía como «pequeños cuartitos, tan cercanos entre sí, que dos ideas que quisieran salir de ellos, se producirían una colisión. Un techo colgado de ganchos sirve de cobijo común». Tales techos son, en SCHUMANN, esos títulos de *Mariposas, Kreisleriana, Noveletas,* etc., mientras que se acerca más al tipo nuevo de obra orgánica en su *Sonata en fa sostenido,* que LISZT consideraba como la más romántica de entre las obras románticas.

Adolfo SALAZAR.

---

prométete a tí mismo

1. *Ser tan fuerte que nada pueda turbar la paz de tu mente.*
2. *Hablar a todos de felicidad, salud y prosperidad.*
3. *Dar la sensación a todos los amigos de que valen algo.*
4. *Mirar todas las cosas por su lado luminoso y actualizar tu optimismo en realidad.*
5. *Pensar sólo en lo mejor; trabajar únicamente por lo mejor y esperar únicamente lo mejor.*
6. *Ser tan justo y tan entusiasta con respecto al éxito de los demás, como lo eres con respecto al tuyo.*
7. *Olvidar los errores del pasado y concentrar tus energías en las conquistas del futuro.*
8. *Mantener siempre tu semblante alegre y tener una sonrisa para todo ser que a tí se dirija.*
9. *Emplear el mayor tiempo en la perfección de tí mismo y ninguno en criticar a los demás.*
10. *Ser demasiado grande para sentir desasosiego; demasiado noble para sentir cólera; demasiado fuerte para sentir temor y demasiado feliz para sentir contrariedad.*
11. *Tener una buena opinión de tí mismo y proclamarlo así ante el mundo no con palabras altisonantes, sino con grandes obras.*
12. *Tener el firme convencimiento de que el mundo está a tu lado mientras te mantengas fiel a lo mejor que hay en ti.*
13. *Antes de hablar, pensar cuidadosamente si lo que vas a decir es verdadero, bueno y útil; y si no tiene estas tres cualidades, no lo digas.*

Versión del inglés, por V. G.

LEER MÁS, LEER MEJOR

Se lee más, pero ¿se lee mejor? Porque la vida moderna, tan llena de apresuramientos y dispersiones, debe ante la lectura —si la lectura ha de ser útil— abrir una graciosa mueca, una de esas provocativas fauces de sima por donde el Quijote que sueña con vidas espirituales más profundas, ha de bajar a escudriñar en su predilecta cueva de Montesinos a caza del precioso lote de fascinaciones ofrecido por el título del volumen. Todo buen libro ha de ser un reposado calderón entre dos nerviosos temas vitales. Una cubierta, un discreto anuncio, la palabra de un inteligente amigo, debe ser el vibrante golpe de teléfono que nos ponga en comunicación reposada con otro espíritu: espíritu que a veces suele ya estar separado de su anatómica envoltura, espíritu que, aun vivo, puede estar tan lejos de nosotros, tan aparte de nuestro círculo de ideas y apetitos, que al salir de la conferencia sintamos de repente algo así como un crujido en el caparazón que nos limita, como un portillo en el muro de pensamientos que nos es familiar... Aunque es mejor esta ruptura, este quebranto dentro o fuera de nosotros, que conservar indefinidamente soldado ese círculo, esa coraza. Cada opinión —de las llamadas inquebrantables— momifica un poco más el espíritu; cada libro de impresiones nunca renovadas por otro va creando lentamente una costra, un poco de cemento aislador, por quienes el espíritu va perdiendo agilidad; la férrea consecuencia —tan amiga de todo lo dogmático—va cerrando sistemáticamente poros; las mismas frases, las mismas garridas frases, por quienes el pensamiento se perfila y ciñe para entrar a matar el viejo monstruo de un prejuicio, suelen adquirir empaque por acentuar excesivamente las líneas; las mismas pulidas frases —tortura del mal escritor, porque no sabe forjarlas; vanidad del bueno, porque le acuden como pája-

ros a los dedos; delicia incomparable del buen degustador, del empedernido degustador del verbo—, ¿qué son? ¿Qué fueron siempre sino ciertos mojones presumidos de la idea, donde la idea se detiene a descansar, a derrochar tiempo, a gastarlo en fruiciones golosas, a recibir enhorabuenas narcotizantes, a perder dinamismo, elasticidad, *a perder verdad,* en fin? Porque si el libro no consigue que de él salgamos más despiertos, más desembarazados de nuestro querido lastre libresco, no ha conseguido nada; si un libro no logró, en todo o en parte, arrojar a muchos otros libros, ha perdido su tiempo y el nuestro. Porque el libro debe llegar a nosotros con el solo propósito de hacernos más libres, puesto que su misión es dejarnos más alertas; pero si todo quedó inmóvil, si nuestra vibración mental es idéntica, si ambas melodías —anterior y posterior— son de igual envergadura, si hemos pasado por ese calderón a pie enjuto..., el nuevo libro leído es inútil, hemos perdido —repito— nuestro tiempo; algo peor: nos hemos aumentado la carga; el libro es nocivo, porque depositó en nosotros unos residuos más, un peso más que actuará sobre nuestra razón, que nos irá petrificando, que —como el manjar irregularmente digerido— provocará dentro de nuestro pensamiento la consiguiente escaramuza. Nuestro cerebro no es una estantería; nuestro cerebro es una central de comunicaciones con todos los cerebros de la tierra, pasados y presentes, y el libro, el buen libro, debe ser precisamente el hilo; nuestro cerebro tampoco debe ser una despensa, un depósito de finas suculencias mentales que podamos después ir repartiendo en las tertulias, extrayéndolas íntegras de nosotros, como brotan los pichones y las cintas de la boca del prestidigitador; nuestro cerebro ante el libro debe actuar como un alumno, puesto que ha de reaccionar y responder a cada excitación del libro; como un alumno, puesto que ningún libro que nosotros mismos podríamos escribir debemos ya leer, salvo en el caso del crítico profesional o en los casos de índole afectiva, ajenos al lector independiente, llamemos objetivo, para quien un libro no puede ser cierto suceso de trascendencia meramente doméstica —como sucede con tantos libros, librejos, de clan, de modesta tribu—, sino cierta libre invitación a aplicar el oído al aparato para escuchar la voz —conocida o incógnita— que pretenda establecer con nosotros una relación nueva, la pura conversación, la única pura, puesto que el espacio y el tiempo se juntan para separar a los interlocutores, para que ninguna fórmula trivial rebaje de tono la desinteresada y muda charla; nuestro cerebro, en fin, no puede ser ese *carnet* donde el hombre o la mujer de mundo anotan fechas y horas, citas e invitaciones, sino una placa sensitiva donde no pueden superponerse atropelladamente mensajes;

el ritmo de la calle ha de quebrarse allí, si el libro que se escribe o que se lee, si el pensamiento que se fragua o la lección exterior que se recibe han de tener eficacia. Hoy un buen libro ha de escribirse con igual lentitud y amor que en la Edad media. Hoy un buen libro ha de leerse con igual lentitud y amor que en la Edad media. Que el *auto* se precipite, aunque nos despeñe; pero que no se precipite una buena lectura. Sí, sí; sabemos que hoy se lee más, pero ¿se lee mejor? Porque éste es el problema, el gran problema de todo hombre libre, de toda libre sociedad: encadenarse fuertemente al resto de los hombres libres, al resto de los pueblos libres. Y la cadena más firme es el libro amorosamente, morosamente leído.

Benjamín JARNÉS.

INFORMACIONES Y NOTICIAS

Centenario del nacimiento de Juan Montalvo. Museo nacional de historia natural «B. Rivadavia». Retozo psicoanalítico. Ferdinand Buisson. El Día de la cooperación. Alicia en el país de las Maravillas. Wells y los problemas del Mundo. Agrupación «América nueva». La labor intelectual y los años.

Actividad cultural y gremial del Magisterio

Conferencias para maestros en el Instituto cultural Joaquín V. González. Asociación argentina de maestras. Asociación del magisterio de Santa Fe.

Centenario del nacimiento de Juan Montalvo. — El gran pensador y notable prosista ecuatoriano, nació en la ciudad de Ambato el 13 de abril de 1832. Acaba de conmemorarse, pues, el primer centenario de su nacimiento, recordado no sólo en Ecuador, sino también en otros países de América.

En Buenos Aires, el Instituto cultural Joaquín V. González rindió homenaje a la memoria de Juan Montalvo, el 3 de junio anterior, con una jugosa conferencia sobre su figura e ideas a cargo de la profesora María L. Berrondo.

«Montalvo fué más que todo, — ha dicho un biógrafo suyo — un gran carácter. Su palabra de fuego producía la explosión del incendio; su vigorosa pluma era flecha acerada que hería de lleno el corazón de los déspotas, y su espíritu elevado no supo jamás abatirse ni probar las miserias de las pasiones que envilecen. Grave y severo como Tácito, se consagró a combatir los vicios sociales y los avances del cesarismo, con una entereza que hacía temblar a los culpados. Hubiérase creído que su pluma era como la espada del Angel exterminador, manejada por la eterna justicia del cielo.

«El vigor de los escritos de Montalvo y la intransigencia de los

principios políticos que ellos sustentaban, valiéronle con frecuencia las persecuciones y el sobrellevar la vida del proscripto. Pero él se complacía en ser el blanco del furor de los déspotas, recordando con Víctor HUGO, que la proscripción no hace más que designar noblemente a los defensores de la libertad y el derecho.»

MONTALVO falleció en París el 17 de enero de 1889.

Museo nacional de historia natural «Bernardino Rivadavia». — El día 6 de julio se ha inaugurado el primer pabellón del nuevo y amplio edificio de este Museo, construído en el parque Centenario de la Capital federal, calles Campichuelo y Chubut.

Los alumnos de nuestras escuelas de Buenos Aires, desde ahora tendrán oportunidad de conocer ejemplares y piezas de gran valor e interés, correspondientes a la fauna, la flora, la Arqueología y la Etnografía, no sólo argentina, sino también extranjera.

En la sala del piso bajo, se hallan reunidas notables piezas de la fauna del país y de otras partes del mundo, aves, pájaros, peces, moluscos y crustáceos, celenterados y espongiarios, reptiles, etc. En la misma sala, hay un sitio dedicado a diversas muestras paleontológicas, entre ellas un esqueleto del extinguido caballo pampeano y otro del tigre también pampeano de gran tamaño.

La segunda sala, que se halla en el primer piso, se ha destinado a las secciones de Arqueología y Etnografía. Hay ahí curiosas colecciones de armas y tejidos aborígenes incaicos y aztecas, que representan la cultura de civilizaciones pasadas.

Retozo psiconalítico. — El hijo de FREUD, para ironizar el procedimiento filosófico de su padre, cuenta esta historieta:

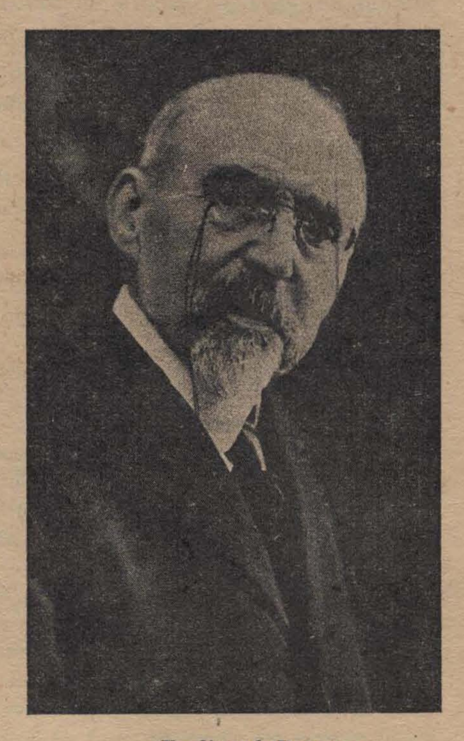
Un viajante muy distraído tiene la costumbre de apuntar, al acostarse, todos los objetos que se va quitando. Se desnuda y escribe poco a poco en su librito de apuntes: «Americana y pantalón, sobre el espaldar de la silla; los zapatos, debajo de la cama; la camisa, en la percha; el reloj, en la mesa...» Al terminar se acuesta y, ya en la cama, anota en su libro: «Yo, en la cama.»

A la mañana siguiente, objeto que se va colocando lo va borrando de su anotación hasta que ya no queda más que el «Yo, en la cama». El viajante busca en la cama y no encuentra nada. Avisa a la Policía, le enseña la manera escrupulosa que tiene de apuntar lo que va en-

contrando. La Policía lo comprende todo perfectamente y le ayuda a buscarse en la cama.

Ferdinand Buisson. — A los 92 años de edad ha fallecido en París este hombre ejemplar que tanta influencia ejerció en la Educación y la Pedagogía francesas. Había colaborado en la elaboración de las principales leyes escolares, particularmente en la implantación de la escuela laica, y durante muchos años fué Director general de primera enseñanza y más tarde, titular de la cátedra de Pedagogía en la Sorbonne.

A la par de su intensa labor educativa, social y parlamentaria, desarrolló otra actividad asimismo incesante que deseamos hacer resaltar. Ferdinand Buisson ha sido un activo apóstol del pacifismo. Activo y desinteresado, como lo demostró al recibir el premio Nóbel de la Paz (1926), del cual sólo quiso conservar el honor, pues el dinero correspondiente lo distribuyó entre obras de enseñanza y de progreso social. Durante una década presidió la Ligue des droits de l'homme, de la que fué animador irreemplazable. «Raras veces— ha escrito Raymond Poincaré en una nota necrológica — se encontrará vida más recta, carrera más regular que la de Ferdinand Buisson, y si así vivió, es porque mantuvo una fidelidad admirable a sus ideales, y porque halló contínuamente, tanto en su energía interior como en los hechos externos, oportunidades y razones para fortificar su fe, su fe laica, democrática y pacifista.» Y añade: «En todo el tiempo que tuve la inapreciable honra de aproximarme a él y trabajar a su lado, no me cansé de admirar con cuánto encarnizamiento buscaba la verdad, con qué escrúpulo examinaba la acción a emprender, con cuánto respeto estimaba las convicciones de sus adver-



Ferdinand Buisson

sarios. El afán de defender la dignidad humana, de no hacer nada que pudiere lesionarla, inspiraba espontáneamente todas sus palabras, todos sus escritos, todos sus actos. La tolerancia y el sentimiento de justicia eran las cualidades cardinales de este hombre, a quien las luchas políticas o administrativas que debió sostener fácilmente hubiesen podido apartarle de aquéllas.»

Entre sus libros recordamos: *Dictionnaire de pédagogie, La foi laïque* y *Le fond laïque et le fond religieux de la Morale laïque.*

El Día de la cooperación. — Como en años anteriores, el primer sábado de julio se celebró en todo el mundo civilizado el Día de la cooperación. Esta fecha ha sido instituída, hace diez años, por la Alianza cooperativa internacional que agrupa hoy más de 70 millones de miembros, distribuídos en 77.500 Cooperativas que funcionan en 41 países.

En los actos realizados este año, la Alianza hizo apoyar la declaración siguiente en la cual reafirma sus principios de solidaridad universal:

La Asamblea de cooperadores, reunida en ocasión de la celebración del Día cooperativo internacional:

Saluda cordialmente a todos los cooperadores del mundo que se han unido en esta manifestación de fraternidad y de progreso que son los elementos esenciales de nuestro movimiento;

expresa su gran aprensión por el desastre que amenaza al mundo y que arriesga acarrear un retroceso de la civilización, de acrecentar aun más las dificultades del comercio y de la industria que, desde luego, han creado la desocupación de decenas de millones de obreros y de trabajadores de toda especie que no gozan más de un nivel de vida decente;

insiste sobre la interdependencia de las Naciones y sobre la universalidad de la crisis y su carácter único, dado que se produce en medio de cosechas abundantes en recursos naturales y dentro del más grande desarrollo de los medios industriales;

proclama el poder de resistencia que ofrece el sistema cooperativo frente al caos económico presente, que es debido, en su mayor parte, a los defectos inherentes al sistema económico actual y al hecho de que este sistema no ha llegado a descubrir una solución eficaz de los problemas mundiales;

declara, además, que el único medio eficaz de superar la presente crisis, y de impedir el retorno de semejantes desastres, reside en la aplicación universal de los principios de la Cooperación: fiscalización democrática, producción adecuada a las necesidades y la organización de la producción conforme a las necesidades del consumo, para lo cual solamente el Movimiento cooperativo ofrece una base económica sólida.

Esta Asamblea, por consiguiente, pide a todos los cooperadores esparcidos en el mundo entero, que se unan para afirmar de nuevo su fe, su entusiasmo y su

energía al solo objeto de desarrollar las actividades nacionales e internacionales de la Cooperación al más alto grado posible, y de ayudar así, a la restauración de la paz y de la prosperidad universal.

Alicia en el país de las Maravillas. — Setenta años hace en este mes de julio que el profesor de matemáticas Charles Lutwidge Dodgson, célebre con el seudónimo de Lewis Carroll, invitó a las tres hijitas de su decano, el doctor Liddell, a pasear en bote por el río. Como hiciera calor, pusiéronse a descansar a la sombra de un árbol ribereño. Y entonces ocurrió lo inevitable: — *Cuéntanos un cuento,* — solicitaron las niñas.

De esta manera, en forma de conseja oral, trasladada después a las cuartillas, nació uno de los libros más deliciosos que jamás se hayan escrito para los niños de habla inglesa, leído y releído golosamente por las generaciones que se han sucedido desde entonces: *Alice in Wonderland* [Alicia en el país de las Maravillas], con su segunda parte — que fué buena — *Through the Looking-Glass.*

La obra de Lewis Carroll, que recoge tradiciones multiseculares, es un clásico infantil digno de los cuentos de Andersen, Grimm y Perrault. El modelo real de Alicia, la niña más famosa del mundo anglosajón, vive todavía. Ahora es una viejecita arrugada que se llama señora Hargreaves.

Wells y los problemas del mundo. — H. G. Wells, en mayo último, visitó España dando algunas conferencias. A un redactor del diario *Luz,* que le hizo una entrevista, formulóle entre otras declaraciones las que siguen:

«Yo soy uno de los muchos hombres, cada día más numerosos en los países de habla inglesa, que sienten con ansiedad creciente la preocupación nacida de los peligros que amenazan en la hora actual nuestra civilización moderna. Nuestros medios de transacción comercial se están hundiendo; nuestro sistema monetario y de crédito está pasando por el mismo grave trance, y a la vez nos amenaza un incremento constante del paro forzoso y una disminución paralela del poder adquisitivo, debidos a la misma perfección de nuestra organización productora.

«Sabemos que esta dolencia es universal, abarca al mundo entero, y que es la misma en todas partes. Creemos que no puede curarse ni resolverse por partes separadas, y que hay una necesidad urgentísima

de que una colaboración sin precedentes de todos los Gobiernos del mundo se establezca pronto, muy pronto (subraye esta última palabra — me advierte Mr. WELLS—), si no queremos ver a nuestra civilización común hundirse en una nueva era de las tinieblas.»

Agrupación «América nueva». — Esta entidad feminista, últimamente constituída en Buenos Aires, ha dado a conocer sus principios y propósitos entre los que sobresalen el afianzamiento de la democracia y la igualdad política para la mujer y el hombre. Con tal motivo solicita la adhesión de las maestras, como de todas las mujeres, en general.

«... Por los que trabajan, — dice el manifiesto — sufren, esperan, aman, confían, no sólo en este suelo, sino en el resto del Continente sudamericano y por extensión, hasta en el mundo entero, por los mejores anhelos de que están penetradas, anhelos de paz, de justicia, de razón, de verdad, de belleza, de amor, es que la *Agrupación América nueva* llama a su lado a todas las mujeres sin distinción de ideas religiosas o de tendencias políticas, llama a las madres, a las madres buenas que aprendieron en su hijo a amar a todos los otros hijos, a las maestras, a las intelectuales, a las amas de casa, porque todas y cada una tienen un noble deber que cumplir, el de cimentar en común la grandeza de la patria y la felicidad universal: *América nueva* se propone trabajar en este sentido, lo mismo si obtiene el voto de las autoridades supremas del país, como si aún se retarda para ella esta conquista sagrada. A ensanchar pues las filas de esta Agrupación para saldar entre todas las mujeres la deuda moral contraída con la sociedad y que consiste en dignificar sus destinos en todos sus aspectos y en todas sus condiciones.»

La secretaría se atiende en la calle Corrientes 1173, piso 9º.

La labor intelectual y los años. — La labor intelectual intensa no impide una larga vida, siempre que el organismo sea atendido armoniosamente.

KANT consagraba una parte del día al paseo, y nunca se lo impidió el tiempo por malo que fuese. Comía y bebía con gran moderación. A diferencia de HOBBES, consagraba las mañanas al estudio o a la literatura amena, calmando de este modo su espíritu antes de retirarse a descansar. Como HOBBES, era de constitución delicada, y sin embargo, gracias a una observancia cuidadosa de las leyes de la Hi-

giene, KANT pudo prolongar su vida hasta los setenta años, y HOBBES murió a los noventa y dos. Estos dos casos prueban que la profundidad de pensamiento no es en manera alguna incompatible con la larga vida, con tal que se atienda convenientemente a lo que requiere la constitución física, a la cual el mismo espíritu debe su capacidad de trabajo.

ACTIVIDAD CULTURAL Y GREMIAL DEL MAGISTERIO

Conferencias para maestros en el Instituto cultural Joaquín V. González

Con el título general de *Ideas educadoras a través de los grandes pensadores, educadores y psicólogos,* el Instituto cultural Joaquín V. González ha iniciado un ciclo de conferencias para maestros.

Hasta este momento los temas tratados y los disertantes fueron: «El humanismo y su contenido educativo. Erasmo y Vives» y «Vives y su doctrina pedagógica. Vives precursor de Kant», dos conferencias por el profesor Manuel E. VALENTINI; «Filosofía de las Matemáticas», por el doctor Elías A. DE CESARE; «Rabelais», por el profesor Cesáreo RODRÍGUEZ.

Las próximas conferencias se dictarán así:

Agosto 6: «Montaigne y la Educación», por el profesor Segundo L. MORENO.

Agosto 13: «Montaigne y la escuela argentina», por el profesor Segundo L. MORENO.

Agosto 20: «Guillermo Wundt», por la doctora Ana H. ROSSE.

Septiembre 10: «Comenio», por el profesor Rolando M. RIVIERE.

Septiembre 24: «Del método y espíritu baconianos en la interpretación de la Naturaleza», por el profesor Eleázar ROLDÁN SÁNCHEZ.

El ciclo se desarrolla en el local del Instituto, Escuela normal Nº 4 (Rivadavia 4950) a la hora 17,45.

Asociación argentina de maestras. — Esta entidad, fundada en la Capital el 5 de noviembre de 1930, ha reanudado su actividad cultural y gremial en el presente año. Patrocinó una conferencia sobre *El canto escolar como medio de cultura artística,* por el señor Gastón TALAMÓN, y una fiesta infantil a la que asistieron alrededor de 2.500

niños. En abril último ha iniciado reuniones quincenales de «colaboración pedagógica», y además, ya organizó dos «centros de educación familiar» y se preocupa por el cinematógrafo escolar y las Bibliotecas infantiles.

La actual Directiva está compuesta así: María Luisa Cumora, presidenta; Domitila V. de Arceu, vicepresidenta; Teresa Valente, secretaria de notas; María Ercilia Robredo, secretaria de actas; Margarita Díez, tesorera; Pilar Marcos, protesorera; Celia G. de Castillo, María L. H. de Lafforgue, Delia L. de Elía, y María del Carmen Muñoz y Pérez, vocales.

Asociación del magisterio de Santa Fe. — La Directiva de esta Asociación ha repartido una breve memoria correspondiente al período 1931-1932. En ella se refiere a sus gestiones gremiales, labor de cultura y su periódico *Nuestro Mensaje.*

La memoria concluye con esta exhortación: «Los maestros gremialistas debemos tener un norte y ese norte, para nosotros, no puede ser otro que las dos Convenciones americanas de Buenos Aires y Montevideo y el Congreso argentino de Córdoba (1928) donde actuó brillantemente nuestra Federación.

«Poco a poco el espíritu de lucha se abre paso. Nuestras aspiraciones no pueden encerrarse en el Departamento de la Capital; ni siquiera en la Provincia, ni siquiera en la República; más lejos, toda América; todo el mundo. Llevemos grabado en nuestro corazón el lema de los maestros europeos: *Maestros del mundo, uníos.* Debemos luchar para formar la conciencia universal del Magisterio. — Marta E. SAMATÁN, presidenta; Inés HEFFERNAN, secretaria general.»

LIBROS Y PERIÓDICOS

Publicaciones de maestros :: Libros, folletos y artículos :: Textos escolares Consultas bibliográficas

La sección bibliográfica será atendida, como todas las demás, meticulosamente. Constituirá un repertorio universal de Bibliografía pedagógica y general, corriente y retrospectiva, con reseñas de libros, folletos y artículos de periódicos. - Las reseñas se harán en forma analítica y objetiva para que los maestros encuentren aquí documentación y puedan orientarse en sus lecturas.

PUBLICACIONES DE MAESTROS

SUAITER MATÍNEZ (Ramón)
1931. — *El problema de la educación en Misiones.* Zona de la Inspección Seccional 9ª. Por Ramón SUAITER MARTÍNEZ. — Buenos Aires; Publicación del Instituto cultural Joaquín V. González [Imp. Mercatali]. — 1 foll. (190 x 140 mm.); 72 p.; rúst.

El A., Visitador de la Sección 9ª de Misiones que cuenta más de 70 escuelas, hace en este último trabajo suyo un análisis objetivo y meticuloso de los múltiples aspectos del problema educativo y social de la zona mencionada, que comprende unos 9 mil kilómetros cuadrados de la parte media del sur y sureste del Territorio.

No ha dejado sin tratar ningún asunto: caracteres físicos y etnográficos de la región, población escolar, personal docente, edificación y ubicación de escuelas, horario, muebles y útiles, Bibliotecas infantiles y populares, todo lo examina con interés profundo y con el deseo de que Misiones tenga mejores escuelas y maestros mejores y más cultos. Un alto porcentaje de éstos, habituados a «la parlería hueca y mecánica», «prefiere la escuela en el aula antes que la escuela en la Naturaleza y en la vida misma.» Pero algunos pocos han comenzado a interesarse por la reforma escolar, anhelan penetrar en la Educación nueva. De esos maestros, aguarda el profesor SUAITER MARTÍNEZ «que tal inquietud los conduzca previamente a la ilustración y a la meditación para que con ideas y programas madurados, entren al ensayo y por supuesto al acierto feliz de las maneras mejores de elaborar la educación infantil.»

El párrafo que acabamos de reproducir, adquiere para nosotros singular importancia. La Educación nueva, en lo que más se adapte a nuestro país, ha de avanzar fatalmente, a pesar de los golpes desesperados de la rutina y los inte-

reses retardatarios. Porque su base es sólida, pues tiene los pies asentados en la tierra roturada por grandes educadores y soñadores de antiguos tiempos, pero ha puesto los ojos en el alba que se avecina. Mas la Educación nueva no puede, no debe venir con ensayos improvisados ni con entusiasmos impacientes. Exige seriedad, responsabilidad. *La Educación nueva es un espíritu nuevo, una conciencia nueva.* Antes de efectuar experiencias hay que hacer la revolución en los espíritus, vale decir, conquistar a los maestros, proporcionarles amplia y hondo doctrina a través de todos los sistemas que se ensayan, y encenderles de fe y de coraje.

Un capítulo final, titulado *Sugestiones generales sobre orientación escolar,* sirve al A. para exponer en síntesis cuáles son las normas pedagógicas, psicológicas y biológicas, conforme a las corrientes actuales, que han de presidir el trabajo del maestro para que la escuela sea *vida.* — Pedro B. FRANCO.

LIBROS, FOLLETOS Y ARTICULOS

Educación y ciencias afines

SALVAT (Manuel)
1932. — Seminario de pedagogía de la Universidad de Barcelona. — *El Kindergárten (Jardín de la Infancia).* Por Manuel SALVAT. — Barcelona; Salvat, editores. 1 foll. (215 x 140 mm.); 74 p.; v. fig. f. t.; rúst.

¿Qué significación tiene el *Kindergarten?* «En su concepción — dice el A. — hay el hecho de una asistencia y el deseo de que el niño viva bien, dichoso; en concreto, una obra hija del amor a los pequeños.»

¿Cómo organizarlo? Para esto, estima el profesor SALVAT, que lo primero es conocer bien los fundamentos y la finalidad de los Jardines de niños, y luego adaptarlos perfectamente a las necesidades físicas y espirituales de los niños. De ahí que en esta monografía se ha comenzado por analizar las raíces del *Kindergarten,* o Jardín de infantes, que protege al niño en su edad preescolar, es decir, entre los tres y seis años.

La preocupación fundamental de todo Jardín de la infancia, ha de ser velar por la salud de los niños y proporcionarles una estancia atractiva, afectuosa, solícita. Se respetará, naturalmente, la libertad del niño, para que en diversas actividades manifieste sus aptitudes e intereses y desnude su personalidad.

En esta acción del *Kindergarten,* nada vale lo que la habilidad del maestro. De él depende que el desarrollo del espíritu infantil se vea siempre favorecido, y que «no se perturbe el crecimiento natural ni aparezcan defectos originados por una mala orientación educativa. El pedagogo de los preescolares no trata de formar escolares dóciles y obedientes, sometiéndolos a una Metodología empírica; por el contrario, su finalidad es facilitar la evolución normal psicogenética, respetando por encima de todo la salud, la vida del niño, es decir, teniendo en cuenta sus aptitudes y capacidades.» No sólo vocación y amor ha de poseer el maestro de preescolares, sino también una profunda comprensión del alma de la infancia.

Por otra parte, la influencia del *Kindergarten,* como la de toda escuela, debe extenderse hasta la familia, por medio de la Visitadora o la Asistenta social, para conocer cuánto pueda obrar sobre el carácter, la mentalidad y la salud del niño.

Dentro de su breve cuerpo, el folleto

del doctor SALVAT contiene apreciable documentación sobre enseñanza de preescolares, así como dos capítulos acerca de la mortalidad y morbosidad infantiles. — Raquel GUTIÉRREZ.

VALLS y ANGLÉS (Vicente)
1932. — Cuadernos de trabajo. — *Metodología de las Ciencias naturales.* Por Vicente VALLS y ANGLÉS. Ilustraciones del autor y de M. Medina Bravo. — Madrid; *Revista de Pedagogía.* 1 foll. (230 x 165 mm.); 78 p.; n. fig. en t.; rúst.

Con este tomito la *Revista de Pedagogía,* de Madrid, inicia su nueva serie de «Cuadernos de trabajo», cuadernos que, a juzgar por el primero, darán para el trabajo del aula abundantes sugestiones y cosas prácticas.

Utiles principios pedagógicos ocupan el primer capítulo, sobre todo los relativos al orden de la actividad diaria de la clase para que haya verdadera *creación.* Del material de enseñanza, sostiene el A. que debe ser «*obra del trabajo común de maestro y discípulo,* que contiene en sí la benéfica influencia del *trabajo como método de vida y de comunidad.*» La enseñanza de las Ciencias naturales, aparte de la Naturaleza misma, exige un «laboratorio escolar» que «será *laboratorio y taller.*» «En nuestro gabinete de ciencias no queremos aparatos comprados y caros que no son adecuados con el fin de la educación activa; los queremos construídos, *hechos,* vividos por los alumnos. Estos y el maestro llevarán a la clase objetos que poco o nada cuestan...».

En el capítulo II, el A. indica cómo se hará la enseñanza en plena Naturaleza (excursiones diversas), y en el III cómo se conservan en la escuelas las colecciones recogidas.

La enseñanza de las Ciencias naturales en el aula ocupa el capítulo IV, que casi llena el cuaderno. Se exponen trabajos de geología y de biología.

Finalmente el señor VALLS ha dado en el capítulo V cuanto atañe al instrumental escolar, con instrucciones para la disección animal y descripción y manejo del microscopio escolar, además de una somera bibliografía.—Dámaso MONTIEL.

COTTA (Juan Manuel)
[...]. — *Evangelio escolar* (para los niños inteligentes y los maestros consagrados). Por Juan Manuel COTTA.—Buenos Aires; Imp. A. Frascoli y A. Bindi. — 1 foll. (150 x 110 mm.); 15 p.; rús.

Siete son las leyes en que el profesor COTTA, que dirige la Escuela normal de Quilmes (B. A.), ha sintetizado su *Evangelio escolar,* que entrega a los maestros para que estos orienten su enseñanza espiritual. Dichas leyes son: 1ª, de la salud; 2ª, del trabajo; 3ª, del dominio de sí mismo; 4ª de la tolerancia; 5ª, de la consideración social; 6ª, del acercamiento moral, mental y material; 7ª, del buen tino para comenzar.

Todas estas leyes son, sin duda, esenciales para la formación moral del hombre, pero una de las más urgentes en estos tiempos es quizás la 4ª, de la tolerancia, cuyo esquema es como sigue: «A) la paz depende de la tolerancia. B) se toleran las creencias y las convicciones, no los vicios. C) tolerar no implica aceptar errores ni ideales ajenos. D) tolerar es respetar la conciencia de los demás. E) *Amar al prójimo por sobre todas las conviceiones,* es un gran principio.». — Jorge Celso TÍNDARO.

[IRIBARNE (Julio) + BOTTO (Alejandro)]
1932. — *Memorial sobre las Escuelas nocturnas para adultos.* — Buenos Aires; publicación del Museo social argentino,

[Imprenta de la Universidad]. — 1 foll. (250 x 175 mm.); 10 p.; rús.

El Museo social argentino dirigió al Ministro de justicia e instrucción pública un documentado memorial, que ha aparecido en folleto, sosteniendo la conveniencia de no lesionar la integridad de las Escuelas nocturnas, algunos de cuyos cursos se suprimirían por razones de economía.

La organización y desarrollo de dichas escuelas aparecen estudiadas en esta publicación, con ocho cuadros estadísticos y un gráfico referentes al movimiento y al costo de alumnos. — D. M.

La infancia y sus problemas

RECA (Telma)
1932. — *El cinematógrafo y la delincuencia infantil.* Por Telma RECA. — Buenos Aires; *La Prensa*: A. LXII, Nº 22.773 (3 de julio, 1932); Sección quinta, p. 1.

¿Constituye el cinematógrafo un factor causal de la delincuencia infantil? ¿Qué importancia tiene como factor?

A estos dos interrogantes contesta la A.

Que se reconoce la influencia nociva de ciertas películas, por acción sugestiva sobre adolescentes y jóvenes, lo demuestra el interés de tratadistas y legisladores. Entre los países europeos, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Luxemburgo, Noruega, Suecia y Suiza; en América, Canadá y Estados Unidos, poseen ya leyes de censura y han reglamentado las exhibiciones cinematográficas restringiendo el acceso de los menores.

El publicista canadiense BLATZ, después de una exploración detenida, dedujo que concurría semanalmente al cinema el 17 por ciento de niños de buen comportamiento y el 55 por ciento de los de mala conducta. En cuanto a los menores delincuentes, que comparecieron ante Cortes juveniles, el 88 por ciento asistía con frecuencia al cinematógrafo. Naturalmente que estas cifras, dice la doctora RECA, no son suficientes para apreciar la acción criminógena de la escena muda. Habría sido menester conocer también antecedentes de familia y demás circunstancias de la vida de todos esos menores. Con lo cual queda expresada la dificultad de fijar conclusiones categóricas. — Pedro B. FRANCO.

C i e n c i a s   p u r a s

Antropología y Etnografía

SERRANO (Antonio)
1930. — *Los primitivos habitantes del territorio argentino.* Por Antonio SERRANO. — Buenos Aires; Lib. La Facultad. — 1 vol. (185 x 140 mm.); 215 p.; n. f. en t.; rúst.

El A., que viene enriqueciendo desde el año 1921 nuestra Bibliografía arqueológica y etnográfica con aportaciones interesantes, publica ahora un estudio de los pueblos indígenas que ocuparon el territorio argentino.

Dar una clasificación de dichos pueblos es empresa erizada de dificultades. Se carece de noticias, cuando las hay suelen no ser seguras, y las investigaciones antropológicas son escasas.

El profesor SERRANO, apoyándose en documentos antiguos y en las contribuciones de la arqueología y la etnología, intenta desbrozar el camino. Para ello propone dividir el territorio del país en diez regiones o unidades étnicas, a saber: Diaguita, Huarpe-comechingona, Atacama, Omaguaca, Chaco-litoral, Guaraní, Pampásica, Araucana, Patagónica, De los archipiélagos meridionales. Los numerosos grupos, ramas, *naciones* y parcialidades o tribus que comprenden estas regiones, aparecen en un cuadro general confeccionado por el A.

Para cada una de estas regiones hay un capítulo en el libro con abundantes ilustraciones y documentadas referencias, tratándose de los lugares que habitaban o habitan los aborígenes, sus caracteres y costumbres, forma de gobierno, lenguas y dialectos, hábitos e industrias y religión.

Así vemos aparecer a los Diaguitas, conocidos por calchaquíes aunque éste es el nombre de una sola tribu, rebeldes a todo dominio extranjero, agricultores y grandes alfareros sin ser artistas, usaban una incipiente escritura ideográfica y crearon una mitología aun desconocida. La civilización diaguita puede considerarse autóctona con influencia incaica.

Sigue el complexo indígena Huarpe-comechingón, que el A. divide en dos ramas, una oriental y otra occidental, y la región Atacama penetrada por las civilizaciones incásica y diaguita. Los atacamas eran excelentes tejedores, traficantes y cultivaban las faldas de los cerros; disfrutaron, al parecer muy felices, de la institución del matrimonio a prueba...

Los Omaguacas han sido escasos y «gente belicosa y rebelde», sedentarios y hábiles agricultores, muy ingeniosos sobre todo para aprovechar los cursos de agua.

A la región Chaco-litoral el profesor SERRANO la subdivide en tres grandes grupos: el litoral, extinguido enteramente; el mataco-paraguayo, aficionado a tatuarse el rostro; y el guaycurú, en el cual figuran los tobas y afines. No se sabe todavía si poseyeron una cultura autóctona, posiblemente protochaqueña, o si ésta era una rama de la Diaguita como piensa el A.

La región Guaranítica comprende tres subregiones: la misionera, la déltica y la chaqueña. Sus habitantes, que vivían en bosques o a orilllas de ríos, eran alfareros y tejedores; se les supone comedores de carne humana, que obtenían de los prisioneros de guerra. El idioma guaraní, con sus múltiples formas dialectales, es como se sabe uno de los más generalizados de Suramérica.

De los moradores de la región Pampásica poco se conoce, y sus costumbres son semejantes a las de los araucanos cuya lengua al fin adoptaron. Estos úlltimos sí constituyen una unidad étnica bien definida: el complexo araucano que poseía una interesante organización político-social. Los araucanos, o mapuches como se llamaban a sí mismos, nombre que significa *gente de la tierra*, dedicábanse a la caza y pesca, a la alfarería y a los tejidos. Cultivaron la oratoria y a veces la poesía. A los jóvenes los preparaban para la caza y la guerra llegando a organizar verdaderos torneos atléticos. La familia araucana antigua fué totémica.

Formaban los Patagones los tehuelches (*gente del sur*) y los onas hoy poco numerosos. Los primeros, que llevaban los cabellos «en aureola como los frailes», industriosos y guerreros, dejaron una cultura denominada prepuelche o prearaucana. Los onas, nómadas y aficionados a la decoración personal, establecieron la institución del *kloketen*, para mantener la dominación de los hombres sobre las mujeres. Su idioma, muy pobre, es de origen australiano.

En el capítulo final se traba conocimiento con los yaganes y los alacaful, o sean los indígenas que habitaron y habitan todavía las islas meridionales y occidentales del Continente.

Un índice alfabético de tribus, parcialidades y *naciones*, y una extensa bibliografía cierran el libro del profesor SERRANO. — Pedro B. FRANCO.

METRAUX (Alfred)
1932. — *El Instituto de etnología de la Universidad de Tucumán*. Por Alfred METRAUX. — Buenos Aires; *La Nación*: A. LXIII, Nº 21.872 (9 de julio, 1932); Sección cuarta, p. 1.

Se reseña en este artículo la obra del Instituto de etnología de la Universidad de Tucumán, creado hace tres años con el propósito de estudiar la vida actual de los indios del Chaco y de las zonas colindantes de Bolivia.

El Instituto organiza expediciones y publica una revista, no sólo para dar cuenta en ella de sus trabajos, sino también para difundir trabajos de expertos en Etnografía.

La primera expedición se hizo al Chaco argentino y boliviano, a través de aldeas chiriguanas, recogiéndose piezas de alfarería y canastería, armas, juegos y juguetes, y además materiales folklóricos que permitan reconstruir la estructura espiritual y psicológica de los chiriguanos. En el segundo viaje de estudios, el Instituto dedicóse a excavaciones arqueológicas en las llanuras tucumana y salteña. La tercera expedición, la más importante según el A., fué para internarse entre los indios chipayas, que viven en el altiplano boliviano a unos 3.700 metros de altura, y los aymará. — Dámaso MONTIEL.

Cuestiones sociales

GIDE (Charles)
1932. — Sociedad Luz. Serie II, T. IX, Nº 172. — *La Cooperación y la Escuela Primaria.* Por Charles GIDE. Con unas palabras sobre el autor, por Angel GIMÉNEZ. — Buenos Aires; Sociedad Luz [Tall. Gráf. *La Vanguardia*]. — 1 foll. (175 x 110 mm.); 38 p.; rúst.

Con motivo del Día de la cooperación, la Sociedad Luz ha distribuído este folleto con el notable trabajo de Charles GIDE, reimprimiendo la traducción que en 1929 editó el Centro de estudios cooperativos que funciona en el Museo social argentino.

Las palabras del doctor GIMÉNEZ recuerdan la figura de Charles GIDE, «ilustre economista y apóstol de la cooperación libre», cuyas publicaciones, muchas de ellas vertidas al español, «han ejercido poderosa influencia en los países latinos, renovando las ideas económicas y difundiendo el conocimiento de la Cooperación.» — Dámaso MONTIEL.

Asistencia y servicio sociales

NELSON (Ernesto)
1929. — *La salud del niño.* Su protección social en la legislación y en las obras. Por Ernesto NELSON. — Nueva York; *La nueva democracia.*—1 vol. (180 x 130 mm.); 446 p.; rúst.

Refleja esta obra lo que se hace y cuánto puede hacerse en el mundo para asegurar la salud y el bienestar del niño. Paralelamente a esta preocupación social, más intensa y desarrollada en los pueblos más cultos, la de proteger a la madre con servicios prenatales, de lactancia y ayuda económica.

Historiado el movimiento en favor del niño cada vez más creciente, el A. trata de la mortalidad infantil para luchar contra la cual se ha venido atendiendo más a los efectos que a las causas. El criterio ha cambiado ya y hoy las comunidades se empeñan en una acción preventiva. La Eugenesia, la atención de las enfermedades venéreas, la educación sexual aun incomprendida y la enseñanza de la Puericultura son los signos principales de esa acción.

A los cuidados del niño antes de nacer, durante la crianza y en su edad preescolar y escolar, el profesor NELSON consagra muchas páginas con abundante información.

En capítulo especial extiéndese en torno a la cuestión del niño débil, descubierta sin duda por los educadores aunque no sospechasen sus proporciones. Varias son las causas de la nutrición de-

ficiente: miseria económica familiar, ignorancia e incapacidad de los padres y defectos físicos. Organismos educativos, como las cantinas escolares, las escuelas ad-hoc y las colonias de vacaciones, tienden a aminorar los estragos de la alimentación insuficiente.

No sólo la debilidad azota a la infancia: también la diezma la tuberculosis que suele encontrarse latente en la mayoría de los niños, aguardando para prosperar cualquier pérdida de resistencia orgánica. ¿Cómo se combate esta enfermedad? El A. nos habla de la vacuna CALMETTE, con la que se obtiene alto grado de inmunidad aplicada en recién nacidos de padres tuberculosos; nos habla, además, de la separación de la madre tuberculosa y de su pequeño vástago, colocando a éste en hogares que ofrezcan amplias garantías físicas y morales, y por último, de la eficacia de dispensarios, preventorios, colonias marítimas y escuelas al sol.

Bien está atender al niño débil y al enfermo, mas no es menos importante velar por el acrecentamiento de la salud del niño normal y al mismo tiempo por su recreación. Con este propósito ha surgido el patio o plaza de juegos, espacios libres con los que se ha llegado a socializar la vida del niño en pleno aire. El A. se extiende también acerca de estas instituciones, su función social y educativa, sus actividades. En Estados Unidos es donde mejor se aprovecha este movimiento: más de setecientas ciudades sostienen plazas de juegos a cargo de unos 16.000 directores, gastándose algo más de 20 millones de dólares anualmente.

El problema de la *ilegitimidad* llena uno de los capítulos más interesantes del libro del profesor NELSON. Problema universal, en la Argentina es llaga viva: por cada 100 nacimientos hay un 23.4 de nacidos «ilegítimos», los que suman alrededor de 65.000 al año. El porcentaje más bajo de «ilegítimos» lo posee Holanda, con 1.8; Chile el más alto, con 37.6.

Planteado el problema en sus aspectos legal e institucional, el A. alude a los múltiples temas relacionados con el mismo, desde el ostracismo a que la sociedad condena injustamente al hijo natural, hasta el reconocimiento de la paternidad, la situación social de la madre soltera y las normas legislativas más modernas. Entre éstas, la más importante por sus consecuencias, encontramos la de respetar el derecho a la subsistencia y los derechos civiles de todo hijo «ilegítimo», a quien casi se equipara al nacido en matrimonio.

Cierra el libro una serie de notas informativas acerca de las profesiones nuevas creadas para servir a la infancia y sus problemas. Para formar personal entendido se extienden por el mundo las Escuelas de servicio social estructuradas más o menos como la que ha comenzado a funcionar en el Museo social argentino. — Pedro B. FRANCO.

MOLINA CALLEROS (Nylia)
1932. — *La primera Clínica de nutrición escolar del Uruguay.* Su organización y funcionamiento. Por Nylia MOLINA CALLEROS. — Montevideo; *Boletín del Instituto internacional americano de protección a la infancia*: T. V, Nº 4 (abril); p. 445 - 83.

En este artículo de la doctora Nylia MOLINA CALLEROS, se presenta cómo está organizada y cómo funciona la Clínica de nutrición escolar que se fundó en Montevideo en 1929.

La actividad de la Clínica, a través de su corta existencia, permite a la A. establecer estas conclusiones:

1ª Fundamentalmente, las Clínicas de nutrición representan verdaderas escuelas de higiene activa, con un amplio beneficio profiláctico, sanitario y económico, individual y social. 2ª Particular-

mente, en lo que se relaciona a la obra escolar, la Clínica de nutrición destaca su eficacia en el beneficio sanitario y pondo-estatural de los alumnos atendidos en ella. 3ª La Clínica de nutrición difunde en el pueblo los conceptos higiénicos de lo que es una alimentación racional en el equilibrio de los valores nutritivos y económicos, enseñando *lo que se debe comer, cuánto se debe comer y cómo se debe comer.* 4ª Prepara a la población escolar a la vida higiénica de los futuros hogares, difundiendo en el pueblo la ventaja y, desde luego, la necesidad de la vivienda higiénica, del aseo personal, de la influencia sanitaria del vestido y el calzado higiénico, despertando en los padres un sentimiento de responsabilidad en la herencia y las costumbres, estimulándolas a una mayor atención sobre sus hijos. 5ª Atribuye un factor de expoliación al trabajo escolar cuya naturaleza no está aún definitivamente aclarada. — Raquel GUTIÉRREZ.
